

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА В СССР

Т О М

II

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
Москва
1 9 6 0

*Печатается по решению
Ученого совета Института психологии
АПН РСФСР*

В книге, которая является продолжением работы «Психологическая наука в СССР», т. I (выпуск 1959 г.), подводятся итоги экспериментальных и теоретических исследований, проведенных советскими психологами за 40 лет Советской власти в области проблемы психологии личности и специальной психологии. Приводится подробная библиография.

Издание рассчитано на психологов, физиологов, дефектологов и широкие круги педагогической общественности.

Редакционная коллегия:

*Б. Г. АНАНЬЕВ, Г. С. КОСТЮК, А. Н. ЛЕОНТЬЕВ,
А. Р. ЛУРИЯ, Н. А. МЕНЧИНСКАЯ, С. Л. РУБИНШТЕЙН,
А. А. СМИРНОВ, Б. М. ТЕПЛОВ, Ф. Н. ШЕМЯКИН*

ИССЛЕДОВАНИЕ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ КАК ПУТЬ К ИЗУЧЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ

Б. М. Теплов

Изучение индивидуальных различий людей — одна из важнейших задач психологии. Важность этой задачи стала в особенности очевидной с того времени, как психологическая наука поставила перед собой цель стать наукой, полезной для практики. К числу индивидуальных различий, конечно, относятся и такие, как различия в запасе знаний, умений и навыков. Но обычно, когда ставят вопрос об индивидуальных различиях, имеют в виду различия в других свойствах. О них идет речь в главах учебников психологии, посвященных темпераменту, характеру, способностям.

Главы эти принадлежат обычно к числу наименее содержательных разделов учебников психологии, в них мало научно установленных закономерностей, и именно поэтому они мало дают для практики, хотя содержание их как будто бы направлено на жизненно важные вопросы. И, наконец, они почти не связаны с содержанием остальной части курса общей психологии.

Следует сказать, что содержание перечисленных глав курса психологии выходит за пределы изложения индивидуально-психологических различий людей. Обычно они объединяются в раздел, посвященный вопросам психологии личности. Большинство советских психологов согласно с тем, что проблема психологии личности не сводится к изучению индивидуально-психологических различий. Проблемы психологии личности — это проблемы прежде всего общей психологии, а уже затем «индивидуальной», или «дифференциальной». Недостаточная разработанность вопросов общей психологии личности является, несомненно, одной из причин явной неудовлетворительности и в разработке вопросов индивидуально-психологических различий.

Необходимо обратить внимание и на тот факт, что в главах курсов психологии, посвященных отдельным психическим процессам, почти всегда уделяется некоторое место вопросу об индивидуальных различиях: индивидуальные различия в чувствительности, в восприятии, «типы памяти», «качества ума» и т. д. Но эти индивидуальные различия, как правило, остаются никак не связанными ни друг с другом, ни с теми различия-

ми по темпераменту, характеру и способностям, о которых идет речь в психологии личности.

В учении об индивидуальных различиях, как оно представлено в учебниках и курсах психологии, не хватает не только системы, но даже и простой связности. В сущности, нет основания употреблять выражение «учение об индивидуальных различиях». Имеются некоторые эмпирические сведения по этому вопросу (среди них и очень ценные), но нет сколько-нибудь твердой основы — психологической или физиологической, — которая бы скрепляла эти разрозненные материалы.

Никого из психологов не удовлетворит сейчас простой каталог индивидуальных особенностей человека, каким бы полным, многосторонним и подробным этот каталог ни был. Своего рода образцом такого каталога была «Программа исследования личности», составленная А. Ф. Лазурским еще в 1904 г. [55; 359—383]. Для своего времени она представляла немалую ценность и едва ли превзойдена кем-либо из бесчисленных авторов аналогичных программ, составлявшихся впоследствии в зарубежной психологии. Но ведь с тех пор прошло более полувека! То, что в то время представляло научную ценность, теперь может представлять только ценность историческую.

Успехи в изучении индивидуально-психологических различий в значительной степени зависят от разработки общепсихологической теории, в частности от разработки общих вопросов психологии личности, а также от создания такой системы этой науки, которая уничтожила бы явно существующий в настоящее время разрыв между психологией психических процессов и психологией личности¹. Пока еще этот важнейший участок находится в явно неудовлетворительном положении. Данное обстоятельство полностью осознается советскими психологами (см. резолюцию совещания по вопросам психологии личности [52]).

В западноевропейской и американской психологии последних десятилетий вопросы индивидуальных различий решаются обычно с помощью так называемого «метода тестов». В этом вопросе имеется капитальное расхождение между советскими психологами и представителями «тестологии», как можно назвать эту область деятельности психологов Запада.

Тестами называются более или менее короткие и строго стандартизованные испытания, результаты которых так или иначе могут быть выражены в количественной форме и подвергаются обычно статистической обработке. Нет оснований принципиально возражать ни против «коротких испытаний», ни против стандартизации условий испытания, ни против стремления выразить результаты испытания в количественной форме, ни против статистической обработки результатов. Возражать надо против другого — против того, что подавляющее большинство тестов не имеет под собой прочно обоснованной научной базы.

Возьмем для примера один из самых знаменитых тестов — тест Роршаха: испытуемому предъявляют чернильные пятна «случайного» очертания и предлагают ему рассказать, что он «видит» в этих пятнах. Трудно возражать против того, что в такого рода испытаниях могут обнаружиться некоторые особенности воображения, фантазии испытуемого. Но гораздо труднее поверить в то, что это испытание может претендовать на выявление основных свойств личности человека во всем их многообразии. Еще труднее поверить, что десятки тысяч человеко-дней потрачены на разработку техники изготовления этих пятен, на разработку стандартных условий проведения испытаний с ними, на нахождение спосо-

¹ Наличие такого разрыва несомненно, хотя бы авторы учебников и курсов психологии избегали в заголовках противопоставлять психические процессы и психические свойства личности. Например, в учебнике психологии для педагогических институтов, вышедшем в 1956 г. под ред. А. А. Смирнова и других, раздел пятый «Психические свойства личности» отличается не только скромными размерами, но и полной независимостью от содержания предшествующих разделов [94].

бов выразить в количественной форме — в форме «отметок» — результаты таких испытаний, на разработку приемов статистической обработки этих результатов. Трудно поверить, что существует немало людей, основная специальность которых проведение испытаний по Роршаху. И нельзя, наконец, не протестовать против того, что всякого рода «отборы», от которых нередко зависит судьба людей, производятся с помощью «Роршаха» и других подобных тестов.

Значительная часть тестов является «пробами», найденными чисто эмпирически, значение которых якобы должно быть доказано статистическим путем, в результате массового применения их. Мы полагаем, однако, что если нам неясен физиологический или психологический смысл испытания, если это испытание является «слепой пробой», то никакая статистическая обработка массового применения этого испытания, сколь бы сложной и остроумной она ни была, не даст научно ясных результатов. «Слепые пробы» не могут сделаться «зрячими» от одного лишь присоединения к ним методов математической статистики.

Это полностью применимо и к тем надеждам, которые возлагаются в тестологических исследованиях на вычисление корреляций (статистических, или вероятностных, зависимостей) между результатами, получаемыми от разных тестов. Со времени появления книги Спирмена о способностях человека (1927 [140]) появилось убеждение в том, что путем особых (обычно очень сложных) математических операций с коэффициентами корреляций — так называемый факториальный анализ — удастся чисто тестологическим путем открыть «структуру личности». Огромное количество времени и усилий было затрачено на проведение тестологических исследований, предназначенных для обработки методами факториального анализа. Результаты до сих пор получались более чем скромные. Часть этих исследований, может быть самая большая, шла по пути слепого эмпиризма, другие исходили из концепций, основанных на житейских наблюдениях и идеалистических умозрительных построениях, как, например, типологии Юнга или Кречмера. Оба эти пути не дали ничего принципиально нового для понимания природы индивидуальных различий. Они и не могли дать научно ценных результатов, так как в основе их лежало молчаливое допущение, что можно начинать с изыскания и усовершенствования утонченных методов математической обработки результатов экспериментов без строгого исследования того, какие именно свойства нужно испытывать и какие методы пригодны для испытания этих свойств.

В сфере тестологических исследований были предложены отдельные испытания (тесты), имеющие, несомненно, научный интерес. Они, конечно, должны быть изучены и использованы. Но «тестология» в целом не открыла пути к изучению индивидуально-психологических различий. В научном смысле она оказалась бесплодной, а в сфере практического применения иногда и прямо вредной.

Все сказанное выше имело целью показать, что поиски теоретически обоснованных и опирающихся на объективную методику путей исследования индивидуально-психологических различий людей являются одной из важных задач современной психологии.

* *
*

В настоящей статье будет идти речь главным образом о работе коллектива психологов, ведущих в течение последних лет исследование в руководимой мною лаборатории Института психологии АПН РСФСР.

Цель нашего коллектива — подойти к пониманию и возможно более точному изучению некоторых индивидуально-психологических различий людей, отправляясь от изучения типологических свойств нервной систе-

мы, или, что то же самое, типологических свойств высшей нервной деятельности.

Мне приходилось уже несколько раз описывать общее направление и характер нашей работы [114], [115], [117], [118], [142]. Основные результаты, достигнутые нашим коллективом к концу 1957 г., отражены в двух сборниках «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». В дальнейшем я остановлюсь лишь на некоторых вопросах, представляющихся мне наиболее существенными.

ТИПЫ И СВОЙСТВА

Возможны два подхода к научной характеристике индивидуальных различий: 1. Можно идти от количественной характеристики определенных свойств (рост, вес, величина выдоха и т. д.; чувствительность каждого из анализаторов, быстрота запоминания, прочность памяти и т. д.). 2. Можно идти от группировки индивидуумов по типам (атлетический, астенический и пикнический типы строения тела; «типы памяти»: зрительный, слуховой, двигательный или наглядно-образный и словесно-отвлеченный).

Первый подход естественно назвать аналитическим, второй — синтетическим. Каждый из них в своей односторонности не может полностью решить вопрос. На первом пути получено немало полезных эмпирических сведений, которые, однако, сами по себе дают не больше тех бессвязных «каталогов» индивидуальных особенностей, о которых была речь выше. Второй путь быстро дает результаты, представляющиеся очень эффектными и по видимости близкими к жизни, но в конечном счете ведет в тупик. На этом, втором пути возникли такие понятия, как интровертированный и экстравертированный типы Юнга или циклотимический и шизометический типы Кречмера, типологии, пользующиеся чрезвычайной популярностью в западной психологии в течение уже нескольких десятилетий. Стремление вести объективное изучение индивидуальных различий, исходя из такого рода целостных, но не поддающихся научному анализу типов, ведет к рождению «иррациональных» методик, вроде упоминавшегося выше теста Роршаха, методик, получающих ложную видимость объективности исключительно благодаря применению при обработке результатов сложного аппарата математической статистики.

Нельзя, конечно, отрицать, что второй путь допускает и подлинно научный, не имеющий ничего общего с «иррациональными» методиками, подход. На этом пути можно при большой, длительной и углубленной научной работе прийти к «психологическим типам», которые могут стать предметом научного анализа. По этому необходимому, но не единственно возможному пути идут, например, исследования В. Н. Мясищева и А. Г. Ковалева [72], [73], [45].

Как сказано выше, наш коллектив идет по первому пути, причем в основу своей работы кладет физиологические понятия о типологических свойствах нервной системы, открытых И. П. Павловым. Конечной целью является слияние, или, вернее, встреча обоих путей.

Одно из решающих достоинств павловского учения о типах нервной системы заключается как раз в том, что И. П. Павлов понимал типы нервной деятельности как «те или другие комплексы основных свойств нервной системы» [83; III, 2, 267]. В таком именно понимании заключается научное значение и огромная перспективность павловского учения о типах.

Нужно, однако, отметить, что в литературе о высшей нервной деятельности слово «тип» употребляется не только в основном значении, но и в другом: тип как характерный «образец», «картина» поведения животных или человека. На различие этих двух значений впервые обра-

тил внимание П. С. Купалов [54], этот вопрос подробно разработан мной в другом месте [117]. Рассматривая историю развития учения о типах высшей нервной деятельности животных при жизни И. П. Павлова, я попытался показать постепенный переход от преимущественного использования для определения типа нервной системы общей «картины» поведения животного к опоре на строго экспериментальные показатели определенных свойств нервных процессов [117; 7].

К концу своей жизни И. П. Павлов пришел к убеждению, что основными свойствами нервной системы, на которых должно строиться учение о типах животных, являются следующие: 1) сила нервных процессов, 2) их подвижность и 3) уравновешенность процессов возбуждения и торможения. В известной работе «Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека» [83; III, 2] И. П. Павлов дал сводку экспериментальных приемов определения этих свойств у собак при помощи классической слюнной методики. О «типах» в этой же статье И. П. Павлов писал следующее:

«В результате возможных колебаний основных свойств нервной системы и возможных комбинаций этих колебаний должны произойти типы нервной системы и, как указывает арифметический расчет, по крайней мере в количестве двадцати четырех, но, как свидетельствует действительность, в гораздо меньшем числе, именно четырех типов особенно резких, бросающихся в глаза, а главное, отличающихся по приспособленности к окружающей среде и по стойкости в отношении болезнетворных агентов» [83; III, 2, 290].

Какие основания заставили И. П. Павлова выделить из двадцати четырех (по скромному подсчету) возможных комбинаций основных свойств именно *четыре типа*?

1. «Особенно резкие, бросающиеся в глаза». Этот аргумент идет от понимания типа как «образца» поведения. Но, как я подробно показал в другой работе [117; 23—30], даже у подопытных собак типичные картины поведения не являются прямыми и однозначными показателями типов высшей нервной деятельности, понимаемых как комплексы определенных свойств нервной системы,— обстоятельство, которое многократно отмечал и подчеркивал сам И. П. Павлов. Тем меньше, конечно, этот аргумент может быть серьезным научным аргументом в вопросе о применении к человеку учения о «четырех типах».

2. «Приспособленность к окружающей среде». Этот аргумент заведомо не может быть прямо перенесен с собак на человека: приспособленность к окружающей среде у человека решающим образом определяется другими факторами, чем у животных.

3. «Стойкость в отношении болезнетворных агентов». Это основание трудно отвергнуть, исходя из каких-либо теоретических соображений. Но обращает на себя внимание следующее обстоятельство. Делались многочисленные попытки установить связь между некоторыми заболеваниями и типами высшей нервной деятельности. Если вдуматься в относящиеся сюда работы, то окажется, что связь, если она и обнаруживалась исследователями, оказывалась не столько между болезнью и *типом* как характерным комплексом свойств, сколько между болезнью и определенным *свойством* или свойствами нервной системы. Так, например, С. Н. Давиденков видел связь между инертностью нервной системы и невротами (главные поставщики невротиков по преимуществу наиболее инертные натуры) [23; 67]; М. В. Черноуцкий, Н. С. Ланг-Белоногова и Е. П. Кок усматривали некоторую связь между гипертонической и язвенной болезнью, с одной стороны, и слабостью и неуравновешенностью нервной системы, с другой стороны [123], [56]. Возникает вопрос: нецелесообразнее ли вместо попыток — очень трудных и лишь условно удающихся — разносить больных по «четырем типам», направить работу на определение того свойства нервной системы, которое,

согласно предположению, может играть роль в возникновении данного заболевания?

Мысль о «четырех типах» и об аналогии их с четырьмя температурами возникла у И. П. Павлова раньше, чем созрело то учение об основных свойствах нервной системы, которое отражено в последних работах великого физиолога. Поэтому понятно, что первые серьезные попытки применить к человеку павловское учение о типах нервной системы шли не столько от учения об определенных свойствах нервной системы, сколько от схемы «четырех типов».

Эти первые серьезные попытки связаны с именем А. Г. Иванова-Смоленского и работами его сотрудников. В лабораториях А. Г. Иванова-Смоленского двигательными методиками на речевом, пищевом или ориентировочном подкреплении были найдены четыре «типа замыкательной деятельности», характеризующиеся главным образом скоростью образования положительных и тормозных условных связей: лабильный, инертный, возбудимый и тормозной типы. В этой связи надо упомянуть экспериментальные работы А. А. Новиковой [79], Л. И. Котляревского [48], Р. М. Пэн [95] и других. Обобщение работ по этому вопросу, проведенных в лабораториях А. Г. Иванова-Смоленского, было сделано в 1953 г. Л. С. Богаченко и В. К. Фаддеевой [6].

Перечисленные выше экспериментальные работы были проведены в конце 20-х годов (последние две напечатаны в 1933 г., но «окончательно оформлены в 1931 г.») [41, 7].

Вероятно, А. Г. Иванов-Смоленский в своей классификации типов исходил из той классификации четырех типов, которую И. П. Павлов давал в статьях конца 20-х годов (наиболее ярко и выпукло в докладе «Физиологическое учение о типах нервной системы, темпераментах тож»). Классификация строилась здесь по принципу уравновешенности, что давало три типа: возбудимый, тормозной и центральный, или уравновешенный, причем в последнем выделялись — по общему характеру поведения — две формы, которые Павлов соотносил с сангвиническим и флегматическим темпераментами. В итоге получились четыре типа, соотносимые с четырьмя традиционными темпераментами. То свойство нервной системы, по которому различаются сангвиники и флегматики, свойство, впоследствии названное «подвижностью», в то время не было еще открыто — обстоятельство, которое сам Павлов очень ярко отметил в своем выступлении на «Среде» 15 ноября 1933 г. [84; II, 97].

Итак, можно предполагать, что четырехчленная классификация «типов замыкательной деятельности ребенка», выдвинутая А. Г. Ивановым-Смоленским, возникла на основе четырехчленной классификации типов нервной системы животных, предложенной И. П. Павловым в 1927 г. При этом А. Г. Иванов-Смоленский и его сотрудники сделали шаг вперед, предложив экспериментальный критерий различения двух уравновешенных типов и введя для их обозначения термины «лабильный» и «инертный», которыми впоследствии пользовался И. П. Павлов для обозначения двух противоположных полюсов параметра подвижности.

В период между 1927 и 1935 г. И. П. Павлов неоднократно пересматривал принципы классификации типов высшей нервной деятельности, стремясь возможно глубже понять природу основных свойств нервной системы и взаимоотношение между ними. История разработки И. П. Павловым учения о типах нервной системы, очерк которой я попытался дать в одной из своих прошлых статей [117; 6—23], дает почетную картину неустанной творческой работы великого ученого. За указанный период И. П. Павлов открыл третье основное свойство нервной системы — подвижность. Последняя классификация, данная И. П. Павловым, строится прежде всего на принципе силы нервной системы как важнейшем ее свойстве, тогда как принцип уравновешен-

ности процессов возбуждения и торможения, на котором была построена классификация 1927 г., отходит на второстепенное место (см. в указанной выше моей статье стр. 77 и след.). Классификация 1935 г. принципиально отлична от классификации 1927 г. (так же как и от более ранних набросков классификации типов).

Однако неизменным оставалось с 1927 по 1935 г. число «четыре», так же как и соотнесение этих «четырех типов» с названиями темпераментов, идущих со времен древности. Это обстоятельство, совершенно несущественное с физиологической точки зрения, оказало очень вредное влияние на разработку вопроса о применении к человеку учения И. П. Павлова о типах нервной системы.

Создалось совершенно ошибочное убеждение (в особенности у тех, кто стремился применить учение И. П. Павлова в практических целях — в медицине или в педагогике), что дело идет о том, чтобы разделять людей (в частности, больных и детей) на четыре типа, более или менее соответствующих четырем традиционным темпераментам. Часто оказывалось при этом — и тем чаще, чем добросовестнее подходил к этой задаче исследователь, — что большая часть изучаемых индивидуумов не подходит ни к одному из четырех типов: эти лица признавались принадлежащими к «промежуточным» типам.

Экспериментальное определение типов чаще всего производилось тем или другим вариантом методики А. Г. Иванова-Смоленского. По этой методике определились «четыре типа», но, как только что было показано, совсем отличные по содержанию от «четырех типов», о которых писал Павлов в той последней его классификации, которая излагается во всех учебниках физиологии и психологии и которая молчаливо признается беспорной и «окончательной». Это решающее для смысла дела обстоятельство обычно оставляется без внимания: предполагается, что «четыре типа», определенные по методике А. Г. Иванова-Смоленского, и являются «павловскими типами».

В 1939 г. в книге Н. И. Красногорского была опубликована классификация типов (впервые предложенная им в 1931 г.), основанная на принципе взаимоотношения коры и подкорки: типы центральный, подкорковый, корковый и анергетический [49; 102—104]. Классификация эта не имела ничего общего с павловской классификацией, но сохраняла то же число «четыре» и многими рассматривалась как применение павловского учения о типах к детям, поскольку автор ее — ученик И. П. Павлова и работает методом условных рефлексов. В 1952 г. Н. И. Красногорский описал новый вариант четырехчленной классификации типов, общая схема которого соответствует павловской классификации, но один из типов (павловский «безудержный тип») характеризуется снова тем признаком, которого Павлов не имел в виду: преобладанием подкорки над корой [50]. Взаимоотношение коры и подкорки — важное свойство высшей нервной деятельности. Подчеркивание этого свойства — заслуга Н. И. Красногорского. Но почему классификация типов, построенная только по этому свойству, должна давать именно «четыре» типа и почему эти четыре типа должны в каком-либо смысле соответствовать павловским четырем типам? Почему при введении в павловскую классификацию нового свойства (преобладание подкорки) не меняется число «четыре», становящееся, наконец, загадочным, и даже тип, выделенный по этому, новому признаку остается по названию все тем же «безудержным», или «холериком»?

Аналогичных примеров использования схемы четырех типов с павловскими или заимствованными по примеру Павлова из традиционной номенклатуры темпераментов названиями, но без заботы о сохранении павловского содержания типов можно было бы привести много. Но едва ли это нужно. Наиболее влиятельными оставались все же работы лабораторий А. Г. Иванова-Смоленского и Н. И. Красногорского.

Мы считаем, что величайшее значение для изучения индивидуальных различий человека имеет открытие И. П. Павловым основных свойств нервной системы, а вовсе не принятие им в качестве основных тех четырех типов, которые более или менее соответствуют традиционным темпераментам. Число «четыре» не вытекает ни из каких научных оснований.

Нельзя даже сказать, что в учении о темпераментах человека имеется очень прочная традиция различать именно четыре темперамента. Правда, Аристотель, Кант, Вундт, Эббингауз, Фулье и многие другие насчитывали четыре темперамента (исходя при этом из совершенно разных принципов деления). Но зато величайший римский врач Гален насчитывал тринадцать темпераментов [139; 284], Гефдинг — восемь [17; 341], Гейманс — шесть [141; 484], Н. Ах — пять [135; 314—324], Мейман — двенадцать [69; 288] и т. д.¹ Впрочем, было бы совершенно противоестественно выводить число типов нервной системы из числа темпераментов: темперамент есть психологическое проявление типа нервной системы, а не наоборот.

Материалы изучения типов нервной системы животных говорят о том, что существуют типы, не соответствующие ни одному из четырех павловских типов и то же время не являющиеся промежуточными между ними. Например: 1) тип с абсолютно сильным раздражительным и абсолютно слабым тормозным процессами, существенно отличный — по признанию самого И. П. Павлова — от обычного «безудержного» типа (холерического), у которого оба процесса абсолютно сильные и раздражительный процесс лишь относительно преобладает над тормозным (подробно об этом см. [117; 78—79 и 92]); 2) неуравновешенный тип с преобладанием торможения над возбуждением (там же, стр. 86—90, 92); 3) типы, неуравновешенные по подвижности процессов возбуждения и торможения (там же, стр. 90—91).

Нет ни малейшего основания считать, что эти типы не могут быть характерными и для людей.

Если тип понимать как комплекс основных свойств нервной системы, то для решения вопроса о том, сколько надо принимать основных типов и какие именно, необходимо изучить вопрос о соотношении между отдельными свойствами и о том, какие сочетания свойств являются наиболее естественными, наиболее «типичными». Вопрос этот ни в какой мере не является еще изученным. В павловской классификации типов предусмотрено сочетание инертности только с силой и уравновешенностью нервной системы (тип флегматика). Как я показал в другом месте, имеющиеся фактические материалы говорят за то, что сочетание инертности с неуравновешенностью, с одной стороны, и со слабостью нервной системы, с другой, является, по-видимому, более обычным и «типичным» явлением, чем сочетание ее с силой и уравновешенностью [117; 94—96].

Перед нами стоит задача не просто хранить учение И. П. Павлова о типах высшей нервной деятельности и применять его к человеку, а творчески развивать это учение, отчетливо осознавая, что является принципиальной основой этого учения, в чем заключается руководящая идея И. П. Павлова.

Мы считаем ошибочной и практически вредной мысль, что принципиальная основа учения Павлова о типах заключается в признании «четырех типов», аналогичных четырем традиционным темпераментам (и «промежуточных» между ними). Исходя из этой мысли, нельзя выйти из круга чисто описательной «типологии». Понятия об основных свойствах нервной системы, задуманные Павловым как точные физио-

¹ В советской психологической литературе материал по истории вопроса о темпераментах имеется в работе Е. П. Ересь [28].

логические понятия, превращаются при таком подходе к вопросу в некоторые «метафорические» понятия, в способ перевода на псевдофизиологический язык общежитейских понятий о чертах характера человека — именно житейских, а не научных.

При таком подходе теряется весь новаторский смысл учения И. П. Павлова о типах.

Мы считаем, что принципиальная основа учения Павлова о типах заключается в раскрытии тех свойств нервной системы, по которым может производиться классификация типов. Мы считаем поэтому, что *нужно идти от «свойств» к «типам», а не от «типов» к «свойствам».*

Наш коллектив поставил своей целью изучение у человека основных свойств нервной системы, которые могут являться «параметрами» в классификации типов нервной системы. Задачу изучения типов как «комплексов этих свойств» мы не считаем возможным выдвигать на первый план, пока мы не подвинемся достаточно в изучении свойств.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ О ПРИРОДЕ ОСНОВНЫХ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Основные свойства нервной системы — это не черты поведения или характера человека. Их нельзя непосредственно наблюдать. Их нужно «открывать» путем специального исследования.

То, что мы можем непосредственно наблюдать — «образ поведения», или «наличная нервная деятельность», — это, по выражению И. П. Павлова, «сплав из черт типа и изменений, обусловленных внешней средой» [83; III, 2, 334]. Наша задача выделить из этого «сплава» «черты типа», т. е. основные свойства нервной системы. В этом смысл нашей работы.

И. П. Павлов говорил о «пока почти неодолимой трудности при определении типа нервной деятельности» [83; III, 2, 269]. Но на той же странице Павлов указал и средство «для одоления указанной трудности» — «сколь возможно, умножать и разнообразить формы наших диагностических испытаний». Павлов рассчитывал, что, идя этим путем, можно будет выделить из «сплава» природные черты, т. е. подлинные типологические свойства.

Это указание Павлова имеет руководящее значение и для нас, изучающих свойства нервной системы человека. Но по отношению к человеку требуется несравненно большее разнообразие «диагностических испытаний», чем по отношению к животным.

Свойства нервной системы мы рассматриваем как «природные свойства», но не обязательно как свойства наследственные; они могут быть результатом внутриутробного развития, а также условий развития в первый период жизни. Поэтому я считал бы правильным не употреблять в контексте нашей тематики термина «генотип», прямо указывающего на наследственную природу свойств типа.

Трудная и длительная работа по выделению из «сплава» природных свойств нервной системы оправдывается тем, что она ведет не просто к описанию индивидуальных особенностей человека и классификации их, а открывает дорогу к объяснению происхождения некоторых индивидуальных особенностей и к нахождению путей индивидуального подхода к человеку — в воспитании, когда идет речь о детях и молодежи, в определении наилучшего режима работы и жизни, когда идет речь о взрослых людях.

В подлинном смысле слова основными свойствами нервной системы являются сила и подвижность нервных процессов. Третье указанное И. П. Павловым свойство — уравновешенность — является вторичным, производным по той простой причине, что здесь идет речь об у равнове-

шенности по силе или по подвижности. Не зная силы и подвижности нервных процессов данного человека, нельзя—строго научно, а не метафорически или описательно.— говорить об уравновешенности или неуравновешенности его нервной системы.

В настоящее время едва ли может вызывать сомнение, что неуравновешенность может быть не только по силе, но и по подвижности нервных процессов (И. П. Павлов [83; III, 2, 268], [84; III, 150—151], П. С. Купалов [53; 466—467], П. Г. Полеску-Невяну [93; 64—65], Н. А. Рокотова [102], Б. М. Теплов [117; 90—91]. Столь же несомненным представляется и возможность, при неуравновешенности по силе, преобладания не только возбуждения над торможением, но и торможения над возбуждением (И. П. Павлов [83; III, 2, 268, 273], Н. И. Майзель [63], Б. М. Теплов [117; 85—90]).

Признаку уравновешенности при классификации типов следует, по-видимому, придавать серьезное значение, большее, чем это сделано И. П. Павловым в последнем варианте его классификации типов по сравнению с более ранними вариантами. Однако, выдвинув в качестве первоочередной задачи своей работы изучение основных свойств нервной системы, а не типов, мы, естественно, сосредоточили свое внимание на исследовании силы и подвижности.

В отношении этих основных свойств нервной системы возникают следующие принципиально важные общие вопросы.

В о-п-е-р-в-ых, вопрос о том, является ли каждое из этих свойств «единым свойством» или оно в результате более углубленного исследования «расщепляется» на группу сходных свойств. О силе нервной системы речь будет идти дальше. Что же касается подвижности, то вопрос о «комплексности» этого свойства, о его разных видах или сторонах впервые встал в нашей лаборатории в работе И. В. Равич-Щербо [96]. Анализ всех фактических материалов и теоретических соображений, имеющихся в литературе по вопросу о подвижности, дал возможность сделать вывод, что под подвижностью в учении о высшей нервной деятельности разумеются все временные характеристики работы нервной системы, все те стороны этой работы, к которым применима категория скорости. Показателями подвижности, понимаемой в таком широком смысле, могут быть: 1) скорость появления нервного процесса в ответ на раздражение; 2) скорость движения нервных процессов, их иррадиации и концентрации; 3) скорость прекращения нервных процессов; 4) скорость смены торможения возбуждением и возбуждения торможением; 5) скорость образования новых положительных и тормозных условных связей; 6) скорость изменения реакций при изменении внешних условий (переделка сигнального значения раздражителей, изменение стереотипа и т. п.) (Б. М. Теплов [117; 60—72]). Систематическое сопоставление этих показателей у одних и тех же испытуемых пока еще не проведено. Сопоставление данных, полученных разными авторами, в разных условиях и на разных испытуемых, конечно, не может дать ответа на вопрос о том, является ли подвижность «единым свойством». Вопрос этот остается открытым и может быть решен только в результате экспериментальных исследований.

Во-в-т-о-р-ых, вопрос о связи между силой и подвижностью. Пока еще он в сущности совершенно не исследован. Важность его, а также необходимость принимать его во внимание при объяснении расхождения между разными проявлениями подвижности были справедливо подчеркнуты А. М. Зимкиной [35] и Л. Г. Ворониным [13], давшими подробный критический анализ работ нашей лаборатории.

В-т-р-е-т-ь-их, вопрос о возможности рассматривать концентрированность нервных процессов и прочность связей как «самостоятельные» свойства нервной системы (наряду с силой и подвижностью) [117; 97—98]. Идея о «концентрации» как самостоятельным свойстве принадлежит

П. С. Купалову. Однако она выдвигается П. С. Купаловым лишь как гипотеза: «Нам не удалось,— пишет он,— найти такие формы опытов, которые позволили бы сделать окончательное заключение» [54; 14]. В нашей лаборатории М. Н. Борисова ведет специальные исследования порогов различения и тонких «положительных дифференцировок», которые мы рассматриваем как показатель концентрированности нервных процессов. И эта форма опытов пока еще не привела к определенному ответу на вопрос о связи силы и концентрации нервных процессов. Что касается «прочности», то мысль рассматривать ее как самостоятельное свойство нервной системы принадлежит Э. А. Асратяну и В. В. Яковлевой [133]. Остро стоит вопрос о том, является ли «прочность связей» самостоятельным свойством или одним из проявлений инертности [117; 73—76]. В нашей лаборатории А. Н. Васильевым проведена экспериментальная работа, которая вносит некоторую ясность в этот сложный вопрос.

В-четвертых, возникает вопрос о правильности общераспространенного взгляда на силу и подвижность как на положительные качества, а на слабость и инертность как на качества во всех отношениях отрицательные. В заостренной форме теоретическая формулировка этого взгляда дана была С. Н. Давиденковым [23; 18]. Сам И. П. Павлов в характеристике отдельных типов высказывался в том же направлении, хотя, как я пытался показать в своих прошлых работах, теоретический анализ, дававший Павловым понятиям слабости и инертности, находится в противоречии с этим взглядом.

В психологии этот распространенный взгляд приводит к чрезвычайно упрощенческим и практически вредным представлениям о «возможностях» людей со слабой или инертной нервной системой. Сильный тип — «хороший тип», слабый тип — «плохой тип» и т. д.

Очень характерны в этом отношении высказывания профессора физиологии А. Брейтбурга в статье, посвященной значению учения Павлова для музыкальной педагогики. Представителей сильного типа, пишет А. Брейтбург, «относят обычно к лицам, обладающим большими способностями, легко разрешающими любые ставящиеся перед ними задачи». Представителей слабого типа относят к людям малоспособным, непригодным для какой-нибудь активной, тем более музыкально-исполнительской деятельности. «Не подлежит сомнению, что занятия с лицами, принадлежащими к сильному типу высшей нервной деятельности, должны протекать значительно успешнее, чем с лицами, относящимися к одной из «переходных» форм или тем более к слабому типу» [8; 143—144].

Трудно более отчетливо выразить фаталистический взгляд на всестороннюю неполноценность людей со слабой нервной системой. Аналогичное отношение, может быть менее резко выражаемое, имеется и по отношению к людям с инертной нервной системой.

Мы руководствуемся в своей работе гипотезой, согласно которой понятия «слабость» и «инертность» не являются по своему содержанию понятиями отрицательными. Мы полагаем, что слабость, так же как и инертность нервной системы, является свойством, имеющим как положительные, так и отрицательные стороны. О слабости я буду еще говорить более подробно. В отношении же инертности укажу, что положительными сторонами ее являются (согласно нашей гипотезе) прочность связей и большая способность к образованию и сохранению стереотипов. Соображения в пользу этой гипотезы в целом были мною подробно развернуты в других работах [116], [117].

Мы считаем, что оба параметра (сила — слабость и лабильность — инертность) должны рассматриваться не как две характеристики степени совершенства нервной системы, а как параметры, характеризующие в своих противоположных полюсах качественно различные способы уравновешения организма со средой. Основное не в том, что при

сильной нервной системе легко разрешаются любые задачи, а в том, что сильная нервная система лучше разрешает одни задачи, а слабая — другие, в том, что к разрешению одной и той же задачи слабая и сильная нервная система должны идти разными путями.

Конечно, конкретное содержание выдвинутой нами гипотезы должно быть проверено в упорной экспериментальной работе. Гипотеза, о которой идет речь, намечает направление этой работы и выдвигает частные темы экспериментальных исследований.

В - п я т ы х, наконец, вопрос об «общих» и «частных» (парциальных) свойствах нервной системы.

Если какой-нибудь человек отличается большой подвижностью или силой нервных процессов в зрительной области, то следует ли отсюда, что он обязательно должен иметь большую подвижность или силу нервных процессов в слуховой или двигательной области? Анализ жизненных фактов привел нас к следующей гипотезе: наряду с общими типологическими свойствами, характеризующими нервную систему в целом, существуют частные (парциальные) типологические свойства, характеризующие отдельные анализаторы или отдельные мозговые системы.

В последнее время В. Д. Небылицын провел в нашей лаборатории экспериментальное исследование, в котором он определял у 25 испытуемых несколькими методиками силу корковых клеток зрительного и слухового анализаторов [78]. Результаты показали, что у 18 испытуемых (72%) силовые характеристики зрительного и слухового анализаторов совпадают, тогда как у остальных 7 испытуемых имеет место расхождение, иногда очень резкое, между показателями силы корковых клеток этих двух анализаторов.

Это лишь первый шаг сколько-нибудь точного экспериментального изучения вопроса об общих и частных свойствах нервной системы. Он показал, что по отношению к большинству данных испытуемых (около трех четвертей) есть основание говорить о силе корковых клеток, как о свойстве, характеризующем в одинаковой мере и зрительный, и слуховой анализаторы (возможно, и нервную систему в целом), тогда как у меньшинства зрительный и слуховой анализаторы получают по параметру силы совершенно различную характеристику.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЯХ ОСНОВНЫХ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Сила и подвижность являются свойствами нервной системы, а не свойствами личности. Это значит, что при наличии сильной (или слабой), подвижной (или инертной) нервной системы могут в ходе развития при разных условиях жизни и воспитания возникнуть разные психологические черты личности.

И все же знание этих свойств нервной системы имеет очень существенное объяснительное значение в психологии личности, точнее, в вопросах индивидуально-психологических различий личности.

Совершенно прав С. Л. Рубинштейн, выделяя *два* основных плана (аспекта) психологической характеристики личности: характер и способности [105]. Разделение этих двух аспектов проводится по психологическим (а отнюдь не физиологическим) критериям. Темперамент с этой точки зрения не может рассматриваться как особый, третий аспект психологической характеристики. Темперамент может рассматриваться лишь как специальная проблема внутри проблемы характера.

В настоящее время все советские психологи так или иначе связывают темперамент именно с типологическими свойствами нервной системы (И. М. Палей и В. В. Пшеничных [86]; А. Г. Ковалев [44; 9 и 18], А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев [45; 157], Н. Д. Левитов [58; 52] и другие). При этом имеются разные точки зрения на взаимоотношения темперамента

и характера. Так, И. М. Палей и В. В. Пшеничников рассматривают проблему темперамента независимо от проблемы характера. Н. Д. Левитов «выносит» темперамент за пределы характера, рассматривая взаимоотношения темперамента и характера в контексте проблемы «характер и другие особенности личности». Как ясно из сказанного выше, мне представляется более правильной точка зрения А. Г. Ковалева и В. Н. Мяснищева, полагающих, что «темперамент не является чем-то внешним в характере человека, а органически входит в его структуру» [45; 159]. Подробное обсуждение этого вопроса выходит за пределы настоящей статьи.

В разработке вопроса о содержании понятия «темперамент» психологам пришлось столкнуться с острым противоречием. С одной стороны, в истории психологии имелаась очень длинная традиция характеризовать темпераменты определенными психологическими чертами (причем разные авторы клали в основу характеристики темпераментов черты совершенно различные). С другой стороны, И. П. Павлов еще в 1927 г. отождествил темпераменты с типами нервной системы, причем сделал это в самой категорической форме: «Мы с полным правом можем перенести установленные на собаке типы нервной системы... на человека. Очевидно, эти типы есть то, что мы называем у людей темпераментами. Темперамент есть самая общая характеристика каждого отдельного человека, самая основная характеристика его нервной системы, а эта последняя кладет ту или другую печать на всю деятельность каждого индивидуума» [83; III, 2, 85].

Как же «наложить» психологическое определение темперамента на павловское понимание его как типа нервной системы, как самой основной характеристики нервной системы? Я полагаю, что задача эта не может быть решена никакими теоретическими, априорными соображениями, если пытаться класть в основу определения темперамента одновременно и определенные психологические черты, и определенные свойства нервной системы.

Примером может служить глава о темпераментах в моем учебнике психологии для средней школы. В последних изданиях этого учебника (с 5-го по 8-е) давалось следующее определение темперамента: «Темпераментом называются индивидуальные особенности человека, выражающиеся: 1) в эмоциональной возбудимости..., 2) в большей или меньшей тенденции к сильному выражению чувств вовне..., 3) в быстрой двигательной, общей подвижности человека» [113; изд. 5, 239]. Такое определение давало возможность более или менее стройно и кратко описать каждый из четырех традиционных темпераментов, дать типичный «образец» холерика, сангвника и т. д. Но как совместить это определение с имеющимся на следующей странице утверждением, что характерные черты темпераментов объясняются теми свойствами высшей нервной деятельности, которые кладутся в основу деления типов высшей нервной деятельности (силой, уравновешенностью и подвижностью)? Ведь тенденция к сильному выражению чувств вовне и быстрая двигательная подвижность могут быть результатом «привычки», жизненного воспитания, а вовсе не объясняться свойствами нервной системы. С другой стороны, почему были выбраны только эти «индивидуальные особенности» для характеристики темпераментов? Ведь свойства нервной системы «кладут ту или другую печать на всю деятельность индивидуума».

Приблизительно так же решалась эта задача в учебниках психологии П. И. Иванова [38; 343] и Т. Г. Егорова [27; 52], в первом издании книги Н. Д. Левитова о характере [58; изд. 1, 60] и в ряде других работ.

Более широким было определение темперамента у тех авторов, которые включали в него наряду с эмоциональной возбудимостью (Корнилов) или, просто, «психической возбудимостью» (Ересь) еще и «бы-

строту и силу протекания психических процессов» (Е. П. Ерьс [28; 114], К. Н. Корнилов [47; 133]). Конечно, «быстрота и сила психических процессов» это очень «похоже» на подвижность и силу нервных процессов. Но это терминологическое сходство может вводить в заблуждение. Быстрота психических процессов часто непосредственно определяется привычками, навыками, умениями и, наконец, знаниями человека в данной области. Выражение же «сила протекания психических процессов» трудно понять и еще труднее сопоставить с содержанием физиологического понятия силы нервной системы.

Сравнительно лучше других психологических определений темперамента было определение С. Л. Рубинштейна: «Темперамент — это динамическая характеристика психической деятельности индивида» [103; 656], — лучше потому, что оно наиболее широкое по содержанию. Но и оно не решало той задачи, которая была поставлена перед психологами с того времени, как возникла идея Павлова об отождествлении типа нервной системы с темпераментом (или хотя бы о прямой обусловленности темперамента типом нервной системы). Ценность понятия «динамическая характеристика психической деятельности» заключается не столько в его положительном содержании, сколько в том, что оно отграничивает темперамент от содержания духовной жизни личности (мировоззрение, идеалы, убеждения и т. д.), которое, конечно, с темпераментом (и с типом нервной системы) не связано.

Наименее уязвимы и по основному замыслу наиболее правильны те определения темперамента, в которых не дается его психологической характеристики, а указывается лишь на обусловленность его типом высшей нервной деятельности (А. В. Запорожец [33; 175], Н. С. Лейтес [94; 464], Б. Г. Ананьев [3; 45]). Однако и авторы таких определений оказывались вынужденными при дальнейшем изложении вопроса о темпераментах касаться психологического содержания этого понятия и, следовательно, не могли избежать полностью тех трудностей, которые связаны с решением сформулированной выше задачи. Серьезную попытку разобраться в некоторых из этих трудностей сделали И. М. Палей и В. В. Гшеничнов [86]. Однако решить этот вопрос до конца они не могли, и в этом не столько вина, сколько беда их.

В понятие темперамента, как явствует из сказанного выше, следует включать те относящиеся к характеру, а не к способностям психологические проявления, которые обусловлены свойствами типа высшей нервной деятельности. Вероятно, можно сказать, что *в темпераменте наиболее прямо выражается природная основа характера.*

Но от такого в сущности формального определения темперамента до его подлинно психологической характеристики еще очень далеко.

Если всерьез, а не словесно признавать, что «темперамент является психологическим проявлением общего типа высшей нервной деятельности» (Т. Г. Якушева [134]) — положение, как только что было показано, разделяемое сейчас подавляющим большинством советских психологов, — то надо, во-первых, *иметь способности определения свойств типа и, во-вторых, надо знать, каковы психологические проявления отдельных свойств и типа, как определенной комбинации их.*

Обычно, однако, никто этим не озабочен. Молчаливо предполагается, что это вещи само собой разумеющиеся или кем-то когда-то выясненные. Т. Г. Якушева, например, определяет темперамент школьников путем бесед и наблюдений и делает отсюда далеко идущие принципиальные выводы об изменчивости темпераментов. Но «диагноз темперамента» в такого рода работах (а их очень много, и я взял работу Т. Г. Якушевой только как пример) делается на основании установления в беседах или путем наблюдения определенных психологических черт. Откуда же известно автору, что эти черты являются «психологическими проявлениями» именно общего типа высшей нервной деятель-

ности? Самое удивительное, что этот вопрос многим исследователям представляется, по-видимому, совершенно праздным.

Вполне возможно, что описываемые в такого рода работах (т. е. в большинстве работ о темпераментах) «психологические типы» заслуживают полного внимания и изучение их весьма полезно. Но какое имеется основание «подводить» под их павловские понятия о свойствах типа нервной системы? Не лучше ли обойтись без «словесной» опоры на Павлова, а вести анализ в чисто психологическом плане?

Высказанные сомнения относятся в еще большей степени ко многим работам, в которых идет речь не о темпераментах, а о типах высшей нервной деятельности, но в которых типы эти определяются только на основе так называемых «жизненных показателей», т. е. более или менее сложных психологических проявлений личности. Как правило, и здесь предполагается само собой известным, что некоторые психологические черты являются проявлениями свойств типа нервной системы.

Конечно, это не значит, что все работы, так или иначе касающиеся свойств типа нервной системы или темперамента, но проведенные на основе «жизненных показателей» (т. е. путем наблюдения, беседы, «естественного эксперимента» и т. п.), не имеют никакого значения.

Заслуживают большого внимания соображения о «жизненных показателях» силы, уравновешенности и подвижности, высказанные на основе большого клинического опыта руководящими работниками павловских клиник — нервной и психиатрической (Б. Н. Бирман [5], С. Н. Давиденков [23], А. Г. Иванов-Смоленский [42]). Соображения этих авторов о «жизненных показателях» основных свойств нервной системы являются в сущности продуманными гипотезами, имеющими важное значение для направления экспериментального исследования свойств нервной системы.

Представляют известный интерес работы ленинградских психологов, выполненные под руководством Ю. А. Самарина, в основе которых лежит длительное наблюдение и частично естественный эксперимент, проводившиеся с детьми ясельного, дошкольного и младшего школьного возраста (В. А. Горбачева [19], [20], А. Н. Давыдова [24], Ю. А. Самарин [108]). Попытку более дифференцированно вычленить показатели отдельных свойств нервной системы в естественном эксперименте с дошкольниками представляет собой работа Л. И. Уманского [122].

Другим и, как мне кажется, совершенно законным является научный замысел таких основанных на жизненных показателях исследований, как проведенное в нашей лаборатории исследование Н. С. Лейтеса [60]. Целью этой работы являлось не *использование* определенных психологических черт, как якобы кем-то и когда-то научно апробированных показателей силы, подвижности и уравновешенности, а *выявление* «тех психологических особенностей, которые хотя и предварительно, гипотетически, но все же могут быть признаны показателями основных свойств типа нервной деятельности» [60; 300]. Такие работы могут строиться только при условии длительного и тщательного изучения не только психологических черт изучаемых лиц (в данном случае школьников старших классов), но и условий их жизни, деятельности и истории их развития. Условия возможности интерпретировать в такого рода работах наблюдаемые психологические особенности как показатели именно типологических свойств нервной системы разработаны мною более подробно в другом месте [117; 106—107].

С принципиальной стороны должны быть особо выделены те очень немногие пока работы, в которых психологические особенности, определяемые на основе «жизненных индикаторов», сопоставляются с экспериментально определяемыми свойствами типа нервной системы.

Такова, например, работа А. А. Макогоновой [65], [66], в которой сопоставляются особенности распределения внимания (критерием его

являлась успешность работы учащихся радишкол при переходе к такому темпу приема, при котором необходимо одновременно и воспринимать сигнал, и записывать предыдущий) с показателями уравновешенности и подвижности нервных процессов, полученными по методике двигательных реакций с предварительной инструкцией.

Такова работа А. И. Ильиной [43], в которой сделана попытка выделить в такой черте характера, как «общительность», то, что может зависеть от свойств нервной системы (в частности, от подвижности), и то, что от свойств типа нервной системы не зависит, а определяется системой отношений человека. Такова же работа И. М. Палея [89], сопоставившего проявления «сдерживания» (тормозной, задерживающей функции воли) у лиц уравновешенного и неуравновешенного (с преобладанием возбуждения над торможением) типов нервной системы. В работах А. И. Ильиной и И. М. Палея свойства типа нервной системы определялись как экспериментально (методикой кожно-гальванического рефлекса), так и на основе жизненных показателей, устанавливаемых анамнезом и наблюдением.

Возвращаясь к началу настоящего раздела, я напомним мысль С. Л. Рубинштейна о двух основных планах (аспектах) психологической характеристики личности: характере и способностях. Темперамент как психологическое проявление свойств нервной системы имеет прямое отношение к природной основе характера. С другой стороны, типологические свойства нервной системы имеют не менее близкое отношение к природной основе способностей, к тому, что обычно называется «задатками».

Мысль эта высказывалась за последние годы многими советскими психологами. В общей форме ее выразил в 1952 г. С. Л. Рубинштейн [104; 226—227], более развернуто и определенно — Б. Г. Ананьев в 1956 г. [4]. В. Н. Мясищев обращал внимание на то, что свойство подвижности «теснейшим образом... связано и с понятием темперамента и с понятием способностей» [72; 56]. Некоторые авторы, не подчеркивая этой мысли в общей форме, фактически включали в число индивидуальных особенностей, от которых зависят способности, типологические свойства нервной системы. Так поступал К. К. Платонов, включавший в число «индивидуально-психологических особенностей личности, совокупность которых является летными способностями», «черты силы, подвижности, уравновешенности нервных процессов» [91]. Н. Д. Левитов во втором издании книги о характере, перечисляя «индивидуальные природные особенности нервной системы, которые сказываются в развитии способностей» и «которые называются задатками», называет те черты высшей нервной деятельности, которые кладутся в основу павловского определения типологических свойств нервной системы [58; 60].

Мною неоднократно выдвигалось следующее положение: «Если общие типологические свойства определяют темперамент человека, то частные свойства имеют важнейшее значение при изучении специальных способностей» [117; 102], [115; 41], [118; 75]. Однако это положение слишком узко. Частные (парциальные) свойства, конечно, связаны не с проблемой темперамента, а с проблемой специальных способностей. Это — верно. Но ведь существуют не только специальные, но и общие способности. Поэтому и общие свойства нервной системы имеют значение не только для проблемы темперамента, но и для проблемы общих способностей.

Ярким подтверждением этого является только что упоминавшаяся работа Н. С. Лейтеса [60]. Хотя она называется «Опыт психологической характеристики темпераментов», конкретный материал, содержащийся в ней, говорит и о том, как проявляются основные свойства нервной системы — сила, уравновешенность и подвижность — и их типичные ком-

бинации в особенностях общих способностей к умственной работе. Описанные в ней три юношей, отнесенные автором один к сильному уравновешенному и подвижному типу, другой к сильному неуравновешенному типу, третий к слабому типу нервной системы, являются с психологической стороны примерами не только (и, может быть, даже не столько) трех темпераментов, но и трех качественно разных «типов» общих умственных способностей.

Типологические свойства нервной системы входят в состав природных основ развития способностей, в состав так называемых «задатков». Вероятно, они даже занимают важнейшее место в структуре этих природных предпосылок способностей¹.

О МЕТОДИКАХ ИЗУЧЕНИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Вопрос о методиках является в настоящее время, может быть, самым важным и самым острым вопросом в исследовании той проблемы, которой посвящена настоящая статья. Как можно изучать природу силы нервной системы или ее подвижности и их психологические проявления, если нет точных методик для определения этих свойств?

Методами наблюдения, беседы, собиранья анамнеза и т. п., как было показано в предыдущем разделе, можно изучать «психологические проявления», а о том, «проявлениями чего» они являются, можно на этом пути только «предполагать», только строить гипотезы. Подлинно научное обоснование «жизненных показателей» типологических свойств нервной системы может быть сделано лишь путем эксперимента. Поэтому *вопрос о методиках изучения типологических свойств нервной системы есть вопрос об экспериментальных методиках.*

Непосредственный предмет изучения здесь физиологический (свойства нервной системы), хотя бы работа велась психологами и для психологической цели — изучения индивидуально-психологических различий людей. Предмет изучения становится психологическим только на второй стадии исследования (я имею в виду стадии скорее в логическом, чем в собственно хронологическом смысле слова), когда ставится вопрос о «психологическом проявлении» уже выявленного свойства нервной системы.

Однако эксперимент с человеком в большинстве случаев является по своему непосредственному содержанию экспериментом психологическим, хотя по предмету исследования он может быть физиологическим. Это великолепно понимал И. П. Павлов, что особенно ярко проявилось в его высказываниях на заседаниях нервной и психиатрической клиник [85; II, 101—107, 508—511]. Игнорирование психической деятельности испытуемых во время эксперимента, вытекающее в конечном счете из ложной посылки, что «так называемая» психическая деятельность есть на самом деле *только* динамика процессов возбуждения и торможения, привело ко многим неудачам в выборе методик для изучения типов высшей нервной деятельности человека.

Несомненной заслугой А. Г. Иванова-Смоленского является то, что он, сознательно заимствовав ряд методик из экспериментальной психологии, разобрал их с точки зрения возможности использования для фи-

¹ Нельзя, однако, на этом основании отождествлять способности, т. е. психические свойства личности, являющиеся результатом развития и воспитания, с типологическими свойствами нервной системы, являющимися только природной основой развития способностей.

зиологической цели — изучения высшей нервной деятельности человека. Книга Иванова-Смоленского, посвященная вопросу о методиках (1933) [40], не потеряла интереса и сейчас.

Общее впечатление от книги, подкрепляющееся и рядом значительно более поздних печатных высказываний автора, таково, что Иванов-Смоленский стремится к нахождению возможно большего числа разнообразных методик. Эта тенденция очень ценная, мало того, совершенно необходимая по ряду причин, некоторые из которых были отмечены выше («расщепление» такого свойства, как подвижность, казавшегося «единым», на группу сходных свойств; наличие общих и частных типологических различий и т. д.). Однако здесь надо отметить странное противоречие. Практика работы «последователей» А. Г. Иванова-Смоленского настойчиво внушала прямо противоположное убеждение, что существуют две-три «основные», «апробированные» методики (методики Иванова-Смоленского, как их обычно называли), которые, как будет показано дальше, оказались как раз наименее удовлетворительными.

А. Г. Иванов-Смоленский, перечисляя опасности, ожидающие исследователя, разрабатывающего методики изучения высшей нервной деятельности человека, в особенности взрослых людей и детей старшего возраста, справедливо указал на «опасность чрезмерного усложнения методики, которое может при современном состоянии физиологии высшей нервной деятельности человека в значительной степени затруднить физиологический анализ и без того крайне сложных нервных процессов, разыгрывающихся в коре больших полушарий человека...» [40; 30—31].

Опасным является не техническое усложнение методики, а психологическое усложнение ее, создание такой ситуации, когда результаты эксперимента зависят меньше всего от природных особенностей нервной системы испытуемого, а определяются главным образом сложными психологическими причинами. Для цели типологического исследования нервной системы психологически сложные методики мало пригодны потому, что в них нет возможности сколько-нибудь уравнивать психическую деятельность испытуемых в тех ее звеньях, от которых решающим образом зависят получаемые показатели (вообще-то «уравнять» психическую деятельность испытуемых ни при каких методиках невозможно, да и не нужно).

Наиболее типичными примерами «усложненных» в этом нежелательном смысле методик являются как раз методики, которые в общераспространенном представлении связались с именем А. Г. Иванова-Смоленского. Я имею в виду двигательную методику «с речевым подкреплением» и так называемый «ассоциативный эксперимент».

А. Г. Иванов-Смоленский еще с 1917 г. начал применять методику двигательных реакций в ее классической форме, т. е. с предварительной инструкцией. В исследовании, опубликованном в 1926 г. [39], он впервые применил новый вариант этой методики, в которой предварительная инструкция была заменена «речевым подкреплением», т. е. приказом «нажми», дающимся после раздражителя, из которого хотят сделать положительный условный раздражитель, и приказом «не нажимай» после тех раздражителей, которые хотят сделать отрицательными, тормозными. Вводя такое изменение в эту методику, А. Г. Иванов-Смоленский думал, что он упрощает, а не усложняет ее [40; 46]. На самом деле произошло наоборот.

Описанию двигательной методики на речевом подкреплении посвящена специальная книга Ю. А. Поваринского [92], вышедшая в 1954 г. и написанная «с согласия» автора методики — А. Г. Иванова-Смоленского (стр. 4). Характерными особенностями этой методики являются отсутствие каких-либо предварительных словесных инструкций и запрещение испытуемому задавать во время исследования какие-либо вопросы (стр. 32).

Создается очень неопределенная с психологической стороны ситуация. Когда должен испытуемый нажимать: после приказа «нажми» или, не дожидаясь его, тотчас после появления того сигнала, который в предшествующих предъявлениях предшествовал приказу «нажми»? Испытуемые, начиная с детей старшего дошкольного возраста и кончая взрослыми, неизбежно сталкиваются с этим вопросом и поступают в зависимости от того, как они ответят себе на него, какую они дадут себе «самоинструкцию». Ю. А. Поваринский признает, что у ряда испытуемых условный рефлекс при речевом подкреплении не вырабатывается: они нажимают не на «сигнал», а только на приказ «нажми». Он не остается в неведении и относительно причины этого явления: «Некоторые испытуемые при словесном отчете заявляют экспериментатору, что они «решали» или «считали» нужным произвести нажим только тогда, когда давался приказ «нажмите» (стр. 48). Но, как ни странно, автор находит, что эти случаи происходят у экспериментаторов, «начинающих работать по методике речевого подкрепления», и зависят от недостатка у экспериментатора «навыка и настойчивости» (стр. 47—48). Ю. А. Поваринский не хочет искать причину этого явления в испытуемом, а ищет его в экспериментаторе, хотя, если последнему запрещено давать какие-либо инструкции и отвечать на вопросы испытуемого, он может обойти трудность, о которой идет речь, только косвенными и непредусмотренными методикой путями.

Не случайно Ю. А. Поваринский в приведенной цитате берет в кавычки слова «решали» и «считали». Он если и допускает, что люди на самом деле способны «решать» и «считать», то во всяком случае полагает, что «решения» не могут быть причинами их действий. При этом он апеллирует — по недоразумению — к И. М. Сеченову: «Как известно, еще И. М. Сеченов считал «величайшей ложью» признание мысли первоначальной причиной поведения» (стр. 34). Недоразумение заключается в том, что для И. М. Сеченова при таком утверждении ударе ставилось только на слово «первоначальной». Ведь тот же И. М. Сеченов писал: «Действия наши управляются не призраками вроде разнообразных форм «Я», а мыслью и чувствами» [110; I, 267]. Постулат бездейственности психических процессов, утверждение, что мысли и решения человека не могут быть причиной его действий, исключает возможность научно грамотного построения методик изучения высшей нервной деятельности человека.

И. П. Павлов, очевидно, полностью разделял такую точку зрения. Приведу два отрывка из стенограммы заседания в психиатрической клинике 24 октября 1934 г., на котором Павлов подверг уничтожающей критике методику речевого подкрепления.

«А. Г. Иванов-Смоленский. Вот, представьте себе, в этом случае дается звонок, следует такой приказ — «нажми», он несколько раз нажимает, а потом нажимает уже на звонок.

И. П. Павлов. А если он этого не делает, то он активно рассуждает: он должен тут действовать по приказу, приказа нет, он этого не делает. Если бы я подвергался этому испытанию, я тоже стал бы рассуждать: что мне делать в этом случае — нажимать на звонок или нет? И, может быть, решил бы, раз не приказано, то зачем я буду делать?» [85; II, 509].

«И. П. Павлов. Я совершенно не могу этого понять. Почему я должен по звонку нажимать? Представьте себе, я ничего не слышал об этом опыте. Почему тут непременно должна явиться мысль, что это нужно делать? Наоборот, я должен задать себе вопрос — зачем это делается, к чему должно привести?» (Там же.)

Как видно, Павлов был твердо убежден, что человек во время опыта рассуждает, даже «активно рассуждает», задает себе вопросы, решает, и все эти психические процессы влияют на результаты эксперимента.

Он не сомневался в том, что человек думает «и на основании того или иного решения поступает соответствующим образом» (там же, стр. 103).

Мышление, рассуждения, решения человека не являются предметом изучения в работах, посвященных типологическим свойствам нервной системы человека. Но это не значит, что их можно игнорировать. Это значит, что их нужно тщательно анализировать, чтобы сделать эксперименты в этом отношении насколько возможно более однозначными. *Отсутствие предварительной инструкции делает эксперименты максимально неоднозначными в этом отношении и поэтому максимально непригодными для изучения типологических свойств нервной системы*¹.

С практической точки зрения наиболее вредно то, что Ю. А. Поваринский рассматривает неудачу попыток выработать положительный условный рефлекс при речевом подкреплении как патологический симптом, как показатель ослабления замыкательной функции коры, например, у депрессивных больных [92; 46] — пример того, как из теоретической ошибки могут вытекать практически вредные последствия!

Очень многие авторы отмечали, что у значительного количества здоровых взрослых людей, так же как и у школьников среднего и старшего возраста, не вырабатываются условные рефлексы при методике речевого подкрепления без предварительной инструкции (Н. А. Рокотова [102], Л. А. Орбели [81], В. Н. Мясишев [74], Е. А. Рушкевич [106]). Вопрос этот подверг специальному исследованию А. С. Дмитриев, поставивший опыты по выработке условных рефлексов на речевом подкреплении на 155 испытуемых от 7 до 22 лет. Оказалось, что среди испытуемых 19—22 лет «необразование» условных рефлексов на речевом подкреплении имело место у 58% испытуемых, а из остальных 42% только у 20% образовались стойкие условные рефлексы. Следовательно, среди взрослых испытуемых 80% или не образуют вовсе условного рефлекса при методике речевого подкрепления, или образуют нестойкие условные рефлексы [25]. Это подтвердилось в экспериментальном исследовании Б. М. Теплова и М. Н. Борисовой, сделавших попытку выработать условную реакцию на звонок, строго придерживаясь правил методики речевого подкрепления, описанных в книге Ю. А. Поваринского. Лишь меньшинство испытуемых реагирует на звонок, не дожидаясь приказа, причем такая реакция возникает у них, как правило, сразу, «с места»; ничего похожего на процесс постепенного образования и упрочения условного рефлекса при этой методике наблюдать нельзя [120].

Как справедливо отмечает А. Р. Лурия, в лаборатории которого эта методика долго и тщательно изучалась, так называемая «выработка» двигательных реакций при этой методике имеет «сложный и опосредствованный характер». «Опыт с «выработкой» двигательной реакции по методике речевого подкрепления,— пишет А. Р. Лурия,— фактически превращается у детей старшего возраста и у взрослых испытуемых в опыт с решением задачи на анализ и обобщение предлагаемых условий, осуществляемых с помощью его собственных речевых связей, и в этом отношении мало чем отличается от известных в психологии опытов, посвященных процессу изучения образования понятий» [62; 5—6]. Необразование условного двигательного рефлекса при этой методике обозначает даже не невозможность решить ту сложную задачу, о которой пишет А. Р. Лурия, а определенное решение ее, несколько, кстати сказать, не менее правильное, чем другое решение, ведущее к так называемому образованию условного рефлекса. Вспомним приведенные выше рассуждения И. П. Павлова. Вопрос о том, какое решение примет испытуемый

¹ Достоинно внимания, что И. П. Павлов критиковал и кожно-оборонительную методику на том же основании, что и методику речевого подкрепления,— за отсутствие предварительной инструкции, вызывающее психологически неопределенную, неоднозначную ситуацию [85; II, 103—107].

и насколько это решение будет «устойчиво», не имеет никакого прямого отношения к таким сравнительно простым (хотя проявляющимся иногда в очень сложной форме) свойствам нервной системы, как сила и подвижность.

Для изучения типологических свойств нервной системы двигательная методика с речевым подкреплением, но без предварительной инструкции непригодна.

Естественно, возникла мысль сочетать предварительную инструкцию, имеющую общую форму, с тем или иным видом условного, но теперь уже не речевого подкрепления. Такова методика Н. А. Рокотовой [102]. Мы еще не имеем результатов точного испытания методики Н. А. Рокотовой¹. Что касается другого варианта такой методики, предложенного Л. Г. Ворониным и Е. Н. Соколовым [12], то он использовался для задач, не имеющих отношения к проблеме индивидуальных и типологических различий; для оценки его в интересующем нас контексте материала нет. Основным типом методики двигательной реакции остается пока классическая методика с предварительной инструкцией, к которой мы вернемся несколько позже.

Так называемый «ассоциативный эксперимент» в форме методики «свободных ассоциаций», впервые предложенный Гальтоном в 1879 г. [137], был широко использован сначала в лаборатории Вундта, а затем и в ряде других лабораторий. Особое распространение он получил в зарубежной психологии после работ Юнга, сделавшего из него основной экспериментальный прием для определения типов людей. Методика «свободных ассоциаций» имеет два основных варианта: 1) испытуемый должен отвечать на произносимое экспериментатором слово одним, первым приходящим ему в голову, словом; 2) в ответ на слово экспериментатора испытуемый должен произносить ряд приходящих ему в голову слов. Несколько позже эта методика была дополнена методикой «связных ассоциаций»: испытуемый должен отвечать на слово, произносимое экспериментатором, другим словом, отвечающим требованию, сформулированному в инструкции: «часть — целое», «род — вид», словом противоположного значения и т. п. Регистрируется латентный период речевого ответа, а также анализируется характер слов-ответов.

А. Г. Иванов-Смоленский [40] предложил использовать эту методику для изучения высшей нервной деятельности человека. Л. Б. Гаккель [15] разработала специальный вариант этой методики, рассчитанный на определение у человека как «общего» типа высшей нервной деятельности (т. е. основанного на свойствах силы, подвижности и уравновешенности), так и специально человеческого типа (основанного на соотношении сигнальных систем). Результаты проверки методики Л. Б. Гаккель, произведенной Н. С. Ланг-Белоноговой [57], говорят не в пользу этой методики. В последнее время Д. Г. Элькин [132] предложил свой вариант «ассоциативного эксперимента», специально предназначенный для определения типа высшей нервной деятельности здоровых взрослых людей.

«Ассоциативный эксперимент» страдает тем же недостатком, что и методика речевого подкрепления: развертывающиеся здесь психические процессы достаточно сложны, совершенно различны у разных испытуемых и никак не детерминированы условиями эксперимента. Как «прорваться» через эту психологическую завесу к типологическим соотношениям силы процессов возбуждения и торможения и подвижности их, определить которые стараются при помощи этой методики?

Даже если идти наиболее осторожным и объективным путем, беря в качестве индикатора главным образом величину латентного периода

¹ Испытание этой методики, описанное в «Ученых записках Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена» [10], никак не может быть названо ни точным, ни научнодоказательным.

(так поступает Д. Г. Элькин), то и тогда нельзя сделать никакого обобщенного заключения о природных свойствах нервной системы испытуемых. Каждый латентный период в этом эксперименте определяется *прежде всего* сложными системами связей, которые актуализируются при восприятии слова. (А словесные, т. е. второсигнальные, связи — это всегда сложные системные связи.) И нет никакой возможности в этой методике уравнивать условия для разных испытуемых, чтобы «прорваться» к природным свойствам нервной системы испытуемого через эти системы связей второй сигнальной системы, созданные всем сложным жизненным опытом данного испытуемого.

В какой-то степени эта трудность имеется почти во всякой методике. Но в некоторых методиках она очень невелика, здесь же она исключительно большая.

Единственное достоинство этой методики — техническая простота: она не требует никакого оборудования. Но это достоинство полностью сводится на нет ее основным недостатком: для определения природных свойств нервной системы это — «слепая методика».

Возможно, в будущем, когда мы будем располагать большим количеством достаточно точных методик определения всех основных свойств нервной системы, и эту методику можно будет использовать в качестве дополнительного приема. Но пока она для той специальной цели, о которой идет речь, непригодна.

В моих прошлых работах я специально подчеркивал, что для изучения интересующих нас свойств нервной системы основное значение имеют в настоящее время «методики произвольных реакций», а не методики, имеющие дело с произвольными движениями, не «методики произвольных реакций» [115; 38—39], [117; 108—109]. Этот тезис вытекал из совершенно законного и необходимого стремления отыскивать методики, относительно простые в психологическом смысле, возможно более психологически однозначные, отыскивать показатели, которые зависели бы возможно более непосредственно от интересующих нас природных свойств нервной системы, в которых было бы сравнительно легче учесть (или, еще лучше, уравнивать у разных испытуемых) влияние сложных систем словесных связей. Эти требования, отмечавшиеся и в моих прошлых работах, сохраняют для нас свою силу и сейчас. Однако формула — «методики произвольных реакций», а не «методики произвольных реакций» — представляется нам сейчас упрощенной и плохо передающей фактическое положение дела.

Во-первых, как я писал в статье 1956 г. [117; 108], «решающим для вопроса о том, относится ли данная методика к группе «методик произвольных реакций» или к группе «методик произвольных реакций», является не столько характер реакций, на которых строится методика, сколько характер тех процессов, которые являются собственно предметом изучения». Это значило, что, например, обычная методика двигательных реакций становится в значительной мере «методикой произвольных реакций», если предметом изучения берется последствие от одной реакции, выражающееся в скорости или силе следующей за ней реакции, так как при определенных условиях эксперимента испытуемый не может управлять этим последствием. Однако с терминологической стороны несообразно называть методику двигательных реакций «методикой произвольных реакций», какими бы показателями ни интересовался экспериментатор. Ко многим методикам вообще не подходит деление по признаку «произвольности» или «непроизвольности» реакций.

Во-вторых, экспериментальный опыт последнего времени показывает все больше ценных возможностей, которые содержатся для исследования интересующей нас проблемы в методиках, имеющих дело с двигательными реакциями, т. е. в типичных «методиках произвольных реак-

ций». В то же время не так уж много характерных «методик произвольных реакций» оказалось пока полезным для исследования типологических свойств нервной системы.

Повторяю, однако, еще раз, что, отказываясь от схематической и не отражающей действительности формулы — «методики произвольных реакций», а не «методики произвольных реакций», — мы не отказываемся от тех основных требований к методикам, из которых эта формула выросла и которые разъяснены выше.

Не претендуя дать сколько-нибудь полный обзор методик, применяющихся для изучения типологических свойств нервной системы, я остановлюсь на некоторых группах этих методик, привлекающих к себе в настоящее время внимание исследователей.

Из числа типичных «методик произвольных реакций» (можно сказать «вегетативных методик») все более и более оправдывает себя в наших исследованиях методика так называемого фотохимического условного рефлекса (методика условнорефлекторного изменения световой чувствительности), выросшая из факта, впервые открытого А. О. Долиным [26]. Н. И. Майзель [63] нашла в этой методике несколько вполне согласующихся друг с другом показателей уравновешенности процессов возбуждения и торможения. И. В. Равич-Щербо [96] показала, что скорость «переделки» фотохимических условных рефлексов может быть одним из показателей подвижности. В. И. Рождественская в прошлых работах показала — тогда еще предположительно — возможность подойти с помощью этой методики к определению силы корковых процессов [98], [99]. В последнее время она разработала специальный вариант этой методики, являющийся, по нашему мнению, одним из наиболее прямых и ценных способов определения силы нервных процессов [101]. (Подробнее об этом будет сказано в следующем разделе.)

До последнего времени мы считали, что методика фотохимического рефлекса характеризует силу, подвижность и уравновешенность нервных процессов в зрительном анализаторе. Это дало полное основание А. М. Зимкиной подчеркнуть в качестве признака, ограничивающего значение этой методики, тот факт, что она «отражает лишь парциальные типологические свойства нервной системы, а отнюдь не общие» [35; 182]. В 1957 г. В. Д. Небылицын показал, что методика фотохимического условного рефлекса характеризует типологические свойства того анализатора, к которому адресован условный раздражитель [78]. Обычно в этой методике в качестве условных применялись слуховые раздражители; в этой форме, согласно убедительным фактам В. Д. Небылицына, она характеризует свойства не зрительного, как мы думали раньше, а слухового анализатора. Но можно при этой методике брать в качестве условных зрительные раздражители (или достаточно слабые, или, что еще лучше, раздражители красного света). Впервые условные фотохимические рефлексы на зрительные раздражители были использованы И. В. Равич-Щербо [96]; широко и подробно изучены такие рефлексы Э. А. Голубевой [18]. Такие условные фотохимические рефлексы на зрительные раздражители характеризуют, по-видимому, свойства нервных процессов зрительного анализатора.

Очевидно, что условные фотохимические рефлексы можно вырабатывать на раздражители с любого анализатора. Мало того, как показали исследования Л. А. Шварц [127], [128], [129] и М. В. Матюхиной [68], условными раздражителями при фотохимическом рефлексе могут быть слова, т. е. раздражители второй сигнальной системы. Из сказанного ясно, что методика фотохимического рефлекса при использовании разного рода условных раздражителей может вести к изучению не только частных, но и общих типологических свойств нервной системы.

Существенным недостатком этой методики остается все же ее исключительная трудоемкость: как правило, требуется несколько недель, а

то и месяцев работы с каждым испытуемым, чтобы решить какую-либо типологическую задачу.

Мне неизвестны, к сожалению, работы, в которых описывались бы сколько-нибудь разработанные и успешные попытки применить к изучению типологических свойств нервной системы такие типичные «вегетативные» методики, как сосудистая (плетизмографическая) и зрачковая. Предпринимающиеся в нашей лаборатории попытки в этом направлении не дали еще достаточно определенных результатов.

В. С. Мерлин [70] и его сотрудники, сначала по Казанскому университету (Л. Б. Ермолаева-Томина [29]), а затем по Пермскому педагогическому институту (И. М. Палей и А. В. Пенская [87]; А. И. Ильина [43]; И. М. Палей [88], [89]), применяли для определения типов нервной системы и отдельных типологических свойств методику кожно-гальванического рефлекса. Описание ее, а также анализ ее сильных и слабых сторон даны в статье В. С. Мерлина [71]. К числу существенных недостатков кожно-гальванической методики относятся следующие (указанные в работах И. М. Палея и А. В. Пенской [87] и И. М. Палея [88]): а) значительные колебания в величине кожно-гальванического рефлекса как условного, так и безусловного в одном и том же опыте; б) неустойчивость положительного рефлекса; в) неотчетливость дифференцировок; г) угасание положительного условного рефлекса, несмотря на подкрепления. Однако работы сотрудников Пермского педагогического института, построенные на сопоставлении результатов экспериментального определения свойств нервной системы методикой кожно-гальванического рефлекса с результатами тех же свойств на основе анамнеза и наблюдения (по «жизненным показателям»), показали хорошее совпадение результатов этих двух путей исследования. Имеются основания думать, что методика кожно-гальванического рефлекса может занять существенное место в ряду методик изучения типологических свойств нервной системы.

П. О. Макаров предпринял очень интересную и важную попытку применить для характеристики подвижности критический интервал дискретности (т. е. тот минимальный интервал между двумя стимулами, при котором человек констатирует наличие прерывности в раздражении) [64]. Сопоставление этой методики с другими проводится в нашей лаборатории Л. А. Шварц.

Все большее значение приобретают в нашей лаборатории методики, опирающиеся при определении типологических свойств нервной системы на изучение абсолютной чувствительности и ее изменения при разных условиях. Так как эти методики применяются главным образом для изучения силы нервной системы, то о них я скажу в следующем разделе. Здесь же укажу лишь на некоторые возможности использовать особенности абсолютных порогов ощущения для определения других свойств нервной системы. Л. А. Шварц представлен материал, показывающий, что «в характере расхождения между порогами появления и исчезновения зрительного ощущения обнаруживаются типологические различия в подвижности раздражительного процесса в зрительном анализаторе» [130]. Если дальнейшая проверка подтвердит результаты этой работы, мы получим очень простой показатель одного из проявлений подвижности (ясно, что этот же прием может быть применен и в других анализаторах). Исходя из соображений, излагавшихся мной раньше [117; 62], и в особенности из работ П. О. Макарова, мы предприняли попытку использовать адекватную зрительную хронаксию для определения подвижности в зрительном анализаторе (опыты И. В. Равич-Щербо).

Значительно труднее оказывается использовать для типологических целей различительную (дифференциальную) чувствительность и еще труднее выработку тонких сенсорных дифференцировок; последние являются, по нашему мнению, показателями сенсорной памяти (см. Б. М. Теплов и М. Н. Борисова [119]). Проведенные в этом направлении

разнообразные опыты не привели еще к возможности разработать какую-либо законченную методику, а поставили лишь ряд задач, стоящих на пути разработки такой методики (работа М. Н. Борисовой).

Большое внимание исследователей привлекают к себе в качестве типологического индикатора особенности протекания последовательных образов (подавляющее большинство исследователей имеют дело только со зрительными последовательными образами). Вопрос о связи с типом высшей нервной деятельности особенностей протекания зрительных последовательных образов (главным образом соотношения латентного периода появления последовательного образа и длительности самого образа) был поставлен в работах С. П. Нарикашвили и Л. Т. Загорулько [75], [32]. А. М. и Н. В. Зимкины с сотрудниками предъявили материал, говорящий о том, что длительность зрительных последовательных образов (так же как и длительность тактильных и температурных «последовательных ощущений») является показателем подвижности сенсорных нервных процессов [34]. И. В. Алексеев [1], [2] и А. И. Зотов [37] рассматривали особенности протекания зрительного отрицательного последовательного образа как показатели типологических особенностей в соотношении процессов возбуждения и торможения. А. С. Витензон (в лаборатории К. К. Платонова) сделал попытку в разных особенностях динамики последовательных образов найти показатели всех типологических свойств нервной системы [11]. Надо сказать, что некоторые из перечисленных исследователей вообще не делали попыток экспериментально сопоставить особенности протекания последовательных образов с другими экспериментальными показателями определенных свойств нервной системы, другие же (например, А. С. Витензон) сопоставляли особенности протекания последовательных образов лишь с общей характеристикой типа высшей нервной деятельности испытуемых, полученной с помощью некоторой комплексной и лишь приблизительно описанной методики.

Только в упомянутой работе А. М. и Н. В. Зимкиных с сотрудниками длительность последовательных образов планомерно сопоставлялась с другими показателями подвижности нервных процессов. По этому же пути идут работы нашей лаборатории, в которых используются особенности последовательных образов. И. В. Равич-Щербо не обнаружила никакой корреляции между латентным периодом появления последовательных образов и их длительностью, с одной стороны, и быстротой переделки знаков раздражителей, с другой стороны [96]. Л. А. Шварц нашла очень хорошее совпадение между длительностью последовательных образов и указанным выше показателем — характером расхождения между порогами появления и исчезновения зрительных ощущений [130]. В другой работе Л. А. Шварц показала корреляцию между длительностью отрицательной фазы последовательных образов и критической частотой мелькания.

Несомненно яркие индивидуальные различия в протекании последовательных образов. Кроме того, методика эта соблазнительна своей технической простотой. Однако техническая простота методики является оборотной стороной существенного ее недостатка — недостаточной определенности, известной «условности» показаний испытуемых о моментах появления и исчезновения последовательного образа или его отдельных фаз (хорошо известно, что они появляются и исчезают не сразу). Но такого рода трудности, конечно, не являются основанием для того, чтобы отказаться от этой методики. Важно, чтобы экспериментатор учитывал их и не становился жертвой иллюзии о простоте и однозначности этих показателей.

Еще существеннее другое. По-видимому, несомненно, что временные показатели развития и затухания последовательных образов являются проявлениями не только подвижности, но и других свойств нервной си-

стемы. Следовательно, необходимо сопоставление этого показателя не только с показателями подвижности, но и с показателями других свойств. Что же касается собственно подвижности, то здесь требуется сопоставление этого показателя с возможно более разнообразными показателями ее, которые, как было сказано раньше, могут быть проявлениями разных сторон этого, во всяком случае «сложного», «комплексного» свойства.

Вернемся теперь к методикам, имеющим дело с типичными производными действиями — двигательными реакциями, осуществляемыми по предварительной инструкции¹.

Сделанная А. Г. Ивановым-Смоленским замена предварительной инструкции «речевым подкреплением» имела основной целью получить возможность наблюдать развертывающийся во времени процесс образования и укрепления положительных и тормозных связей. Ведь при обычной, наиболее простой форме методики двигательных реакций с предварительной инструкцией этот процесс объективно никак не выявлен. Если школьнику среднего или старшего возраста или тем более нормальному взрослому человеку дают инструкцию: «Нажимайте на ключ, когда загорается красная лампочка, и не нажимайте, когда загорается зеленая», — то он, конечно, сразу же в точности будет исполнять эту инструкцию, и мы не получим возможности дифференцировать испытуемых по скорости образования положительных и тормозных связей. Можно ли создать такой вариант этой методики, при котором испытуемые будут различаться друг от друга по этому показателю — скорости упрочения связей?

Первый путь, ведущий к этой цели, — применение относительно сложной реакции выбора: несколько раздражителей и несколько способов реагирования (несколько кнопок), причем на некоторые из раздражителей реакции не должно быть вовсе. А. А. Макогоновой удалось, идя по этому пути, разделить испытуемых по уравновешенности процессов возбуждения и торможения, опираясь на сравнительную быстроту и легкость образования положительных и тормозных связей [65], [66]. Однако слишком далеко идти по этому пути нельзя: если сделать инструкцию настолько сложной, что ее трудно понять или запомнить, то мы приходим к дифференцированию испытуемых по степени сообразительности или по способности запоминать сложные словесные задания, что уведет нас в сторону от основной задачи.

Интересный путь наметился в работе К. М. Гуревича, проведенной в нашей лаборатории. Он показал, что испытуемые отчетливо дифференцируются по скорости упрочения положительных связей при использовании в классической методике двигательных реакций с предварительной инструкцией задачи, которую можно назвать задачей на выработку функциональной мозаики. Раздражителями являются четыре звука разной высоты: «очень низкий», «низкий», «средний» и «высокий». Испытуемому ставится задача нажимать на ключ при подаче «низкого» и «высокого» звуков и воздерживаться от нажима при подаче звуков «очень низкого» и «среднего» (или наоборот). Разница между соседними по высоте звуками — около октавы. Следовательно, задача выработки сенсорной дифференцировки здесь не стоит. Как показывают эксперименты М. Н. Борисовой, проведенные на шестнадцати испытуемых, все испытуемые «с места» обнаруживают дифференцировку по высоте звуков, отличающихся более чем на большую терцию. Трудность для испытуемых К. М. Гуревича состояла, очевидно, именно в выработке функциональной мозаики. Еще раньше В. И. Рождественская показала, что при методике фотохимического рефлекса (типичной «методике произ-

¹ Вполне оригинальный вариант такой методики в форме методики «со словесной инструкцией и прибавочным раздражителем» предложен Е. А. Рушкевичем [106]. Однако испытание этой методики для типологического исследования еще не проведено.

вольных реакций») выработать функциональную мозаику по громкости звуков удастся лишь у некоторых испытуемых [99]. У К. М. Гуревича при типичной «методике произвольных реакций» задача выработать функциональную мозаику (на этот раз, правда, не по громкости, а по высоте звуков) оказалась неразрешимой лишь для одного испытуемого. Но для остальных испытуемых трудность этой задачи оказалась разной: испытуемые отчетливо дифференцировались по скорости упрочения этих связей. Не менее отчетливо дифференцировались они и по скорости переделки знаков раздражителей в уже выработанной мозаике — самый общепринятый показатель подвижности.

Есть основания думать, что выработка функциональной мозаики при различных методиках может быть одним из ценных приемов изучения типологических свойств нервной системы человека¹.

Еще один плодотворный путь использования методики двигательной реакции с предварительной инструкцией намечен киевскими психологами (П. Г. Сапрыкин и Е. А. Милерян [109]; Н. Е. Малков [67]). Словесно формулируемая задача, стоящая перед испытуемыми, остается всегда очень простой — нажимать при зажигании цветной лампы на кнопку того же цвета (имеется 8 лампочек и 8 кнопок разных цветов). В работе Н. Е. Малкова трудность работы испытуемого зависела только от скорости подачи раздражителей, которая (по мере овладения испытуемым работой на каждой данной скорости) постепенно повышалась. Между испытуемыми наметились отчетливые индивидуальные различия по успешности овладения все большей и большей скоростью работы. Н. Е. Малков приводит заслуживающие внимания доводы в пользу того, что это является показателем степени подвижности нервных процессов.

Ссылками на работы А. А. Макогоновой, К. М. Гуревича и киевских психологов я хотел показать, что при методике, основанной на предварительной инструкции, можно использовать в качестве показателя скорости упрочения связей «правильность реакций». Возвращение от «речевого подкрепления», явно не оправдавшего себя в типологических исследованиях, к предварительной инструкции не лишает исследователя и этого показателя.

Но, по всей вероятности, еще большее значение в двигательных методиках с предварительной инструкцией имеет другой показатель — латентное время реакции, ради которого приблизительно сто лет назад и были впервые применены эти методики. Не может быть и речи о том, чтобы дать в этой статье хотя бы самую краткую историю вопроса об индивидуальных различиях в скорости реакции. Я ограничусь лишь немногими работами с целью показать в самых общих чертах возможности использования этого показателя для изучения основных типологических свойств нервной системы.

Прежде всего — одно терминологическое замечание. Промежуток времени между появлением раздражителя и началом ответного движения в психологии издавна называли «временем реакции» или даже «скоростью реакции». В последние десятилетия под влиянием совершенно правильных соображений, исходивших от физиологов, его стали называть «латентным периодом реакции». Конечно, указанный промежуток времени не является в точном смысле слова «временем реакции», так как он не включает в себя времени совершения движения, т. е. «времени

¹ Классические опыты П. С. Купалова с выработкой функциональной мозаики в каждом анализаторе собаки (см. ряд работ П. С. Купалова, опубликованных в III и V томах «Трудов физиологических лабораторий И. П. Павлова») были успешными только при том условии, что строго соблюдался стереотип не только в порядке следования раздражителей, но и в одинаковости интервалов между ними. При этом условии выработать мозаику у человека, конечно, очень легко. Рождественская и Гуревич давали в своих опытах раздражители без какого-либо стереотипного порядка.

реакции» в точном смысле слова. Термин «латентный период реакции», бесспорно, более точен. В самое последнее время французский исследователь Лени [138] предложил отличать от родового понятия «латентный период реакции», имеющего очень широкое значение в физиологии, видовое понятие «времени реакции» (*le temps de réaction*), разумея под последним латентный период двигательной реакции при предварительной инструкции, требующей от испытуемого реагировать «как можно скорее». Он находит, что при такой инструкции латентный период реакции наиболее стабилен (для данного испытуемого и при данных условиях опыта), так как требование реагировать «как можно скорее» создает наиболее однозначные условия и уменьшает степень влияния внешнего торможения, вызываемого случайными воздействиями. Это методическое указание представляется мне правильным, и его, вероятно, следует соблюдать, кроме, конечно, тех вариантов двигательной методики, в которых оно исключается самим методическим замыслом.

Что же касается терминологического вопроса, то предложение Лени, несомненно, практически целесообразно. В настоящее время в психологической литературе употребляется разная терминология. Я думаю, что нет оснований возражать против термина «время реакции» в том специальном смысле, который придает ему Лени (но, конечно, не следует говорить о «времени реакции» по отношению, например, ко всякого рода произвольным реакциям или даже к двигательным реакциям, но не обусловленным предварительной инструкцией на быстрое реагирование). Тем более нет основания возражать против употребления термина «скорость реакции», поскольку она характеризуется «временем реакции».

В исследовании К. Н. Корнилова, опубликованном в 1922 г., на основании длительных и тщательных экспериментов со взрослыми нормальными испытуемыми по методике двигательной реакции с предварительной инструкцией наметилось деление испытуемых на четыре типа по показателям времени реакции и силы ее: 1) медленная и слабая реакция, 2) медленная и сильная реакция, 3) быстрая и слабая реакция и 4) быстрая и сильная реакция [46; изд. 1, 99—100]. Е. П. Ересь в исследовании, проведенном по той же методике (но на школьниках), нашла лишь два типа реагирования из числа четырех только что перечисленных: первый и последний [28]. Как бы то ни было, работы Корнилова и Ересь показали отчетливые индивидуальные различия по скорости и силе реакций. Сила реакции (сила нажима) как показатель типологических свойств нервной системы впоследствии почти не изучалась, и по этому я больше на ней останавливаться не буду¹.

Что касается времени реакции (латентного периода), то этот показатель, взятый сам по себе, вне каких-либо специальных методических приемов, едва ли является однозначным показателем какого-либо одного свойства нервной системы. Ряд авторов рассматривает время реакции как характеристику степени возбудимости того коркового пункта, к которому адресуется раздражитель (А. И. Бронштейн [9], Е. И. Бойко [7], Н. И. Чуприкова [124], [125]), т. е. как функцию преобладания возбуждения над торможением. Если исходить из взглядов перечисленных авторов, то с точки зрения типологических свойств нервной системы время реакции естественнее всего было бы рассматривать как показатель параметра уравновешенности.

Л. С. Богаченко и В. К. Фаддеева, обобщая материалы, полученные в работах лабораторий А. Г. Иванова-Смоленского, делают вывод, что «разная продолжительность скрытого периода связана с неодинаковой подвижностью нервных процессов у представителей разных типов» [6;

¹ Это не значит, конечно, что этот показатель не должен быть тщательно исследован. Но для этого, как мне кажется, необходимо, чтобы в инструкции было предусмотрено требование силы нажима.

707]. Однако факты, лежащие в основе этого вывода, говорят скорее за то, что величина скрытого периода является функцией не только подвижности, но и уравновешенности, т. е. баланса возбуждения и торможения (Теплов [117; 63]). К выводу о том, что латентный период реакции зависит не только от подвижности, но и от других свойств нервной системы, приходили также А. Н. Крестовников [51] и П. Г. Попеску-Невяну [93].

Однако если сама по себе средняя величина скрытого периода реакции, характерная для данного человека, не может быть при наших теперешних знаниях признана однозначным показателем какого-либо одного типологического свойства нервной системы, то изменения этой величины при некоторых определенных условиях, по-видимому, могут быть такими показателями. Приведу несколько примеров.

Д. А. Ошанин [82] избрал в качестве показателя индивидуальных различий не среднюю величину латентного периода и не его вариативность, а кривые колебаний латентного периода. Он выдвинул гипотезу, согласно которой «неравномерные», как он называет, кривые, характеризующиеся не только большой вариативностью латентных периодов, но и наличием отдельных реакций с исключительно малым латентным периодом («рекордов», по терминологии автора), за которыми обычно следуют реакции с длинным, иногда чрезвычайно длинным латентным периодом, являются показателем слабости и неуравновешенности нервных процессов. Некоторые из аргументов, приведенных в защиту этой гипотезы, достаточно убедительны.

Укажу еще на два интересных способа использовать время реакции как показатель подвижности: в одном случае при переделке знаков раздражителей, в другом при установлении и изменении стереотипа.

А. А. Макогонова [65] показала, что при переделке сигнального значения раздражителей у одних испытуемых время реакции остается более или менее неизменным, у других значительно возрастает. Последнее, в сопоставлении с некоторыми другими показателями, с основанием принимается автором за показатель инертности.

В нашей лаборатории К. М. Гуревич [22], исходя из прочно установленного закона зависимости времени реакции от силы раздражителя (К. М. Гуревич и Т. В. Розанова [21]; обширная зарубежная литература по этому вопросу у Лени [138]), сумел выработать у испытуемых динамической стереотип. Он применял звуковые раздражители разной громкости в строго стереотипном (неизменном) порядке. Согласно только что упомянутому закону, громкие раздражители давали наиболее короткое время реакции, тихие — наиболее длинное. Затем производилась обычная проба стереотипа: давались только тихие раздражители. Оказалось, что у некоторых испытуемых обнаруживался стереотип, т. е. на тех местах ряда, на которых всегда давались сильные раздражители, время реакции было короче, чем на тех местах, на которых всегда давались слабые раздражители. Далее производилась ломка стереотипа: на тех местах, где раньше давались тихие звуки, теперь давались громкие, и наоборот. Испытуемые различаются по тому, насколько при такой ломке стереотипа нарушаются закономерные соотношения между силой раздражителя и временем реакции. Эти результаты указывают на возможность получить адекватную методику для изучения у человека скорости образования и легкости изменения стереотипа — одного из «классических» проявлений подвижности нервных процессов.

Еще один показатель, который можно получить при методике двигательной реакции, — это последствие положительного или тормозного раздражителя, выражающееся в латентном периоде или других особенностях следующей за этим раздражителем реакции.

Этот показатель был удачно использован еще в 1927 г. А. И. Бронштейном [9]. Он показал, что латентный период реакции, следующей

через короткий интервал (от 0,5 до 1 сек.) после предшествующей реакции, всегда бывает больше нормального латентного периода данного испытуемого, т. е. обнаружил последствие процесса возбуждения в форме отрицательной индукции. При этом выявились большие индивидуальные различия между людьми по длительности этой отрицательной индукции. Последствие тормозного раздражителя в опытах Бронштейна выражалось в двух различных формах: положительная индукция (укорочение латентного периода) и последовательное торможение (удлинение латентного периода). Бронштейн интерпретировал найденные им индивидуальные различия в последствии как различия в концентрированности нервных процессов.

А. Н. Крестовников [51] имел дело только с последствием тормозного процесса. Он интерпретировал удлинение скорости реакции после тормозного раздражителя и тем более наблюдавшееся им иногда полное выпадение реакции в этом случае как показатель инертности тормозного процесса.

Л. С. Богаченко и В. К. Фаддеева, обобщая результаты типологических работ, проведенных в лабораториях А. Г. Иванова-Смоленского, указывают, что быстрая концентрация тормозного процесса наиболее часто встречается у представителей лабильного и возбудимого типов, а медленная концентрация — у представителей тормозного и инертного типов [6; 707]. Остается неизвестным, каким свойством: подвижностью, по которой различаются лабильный и инертный типы, или балансом возбуждения и торможения, по которому различаются возбудимый и тормозной типы, — следует объяснять различия в скорости концентрации тормозного процесса. (Конечно, не следует забывать и о возможности понимать «концентрацию» как самостоятельное свойство.)

Т. И. Жукова [31] в одной серии опытов изучала влияние тормозного раздражителя на время реакции, следующей через промежутки от 2 до 10 сек. Она обнаружила индивидуальные различия как в длительности, так и в интенсивности последовательного торможения. В другой серии она изучала последствие процесса возбуждения. На фоне положительных раздражителей, предъявлявшихся с интервалами в 10—15 сек., иногда давались группы (по 5, 10, 20) «частых раздражителей», следовавших друг за другом с интервалами в 0,8—1,2 сек. При этом она обнаружила два рода фактов: 1) время реакции внутри группы «частых раздражителей» у одних испытуемых остается обычным, у других оно уменьшается (последнее объясняется автором суммацией возбуждения и рассматривается как показатель медленности затухания следа от возбуждения); 2) время первой реакции, следующей на обычном интервале после группы «частых раздражителей», у одних испытуемых остается обычным, у других же является увеличенным, что объясняется автором как проявление отрицательной индукции. Все обнаруженные индивидуальные различия Т. И. Жукова рассматривает как показатели подвижности нервных процессов. В свете других исследований, о которых уже говорилось и будет говориться сейчас, это нельзя считать безусловно доказанным. Бесспорно, однако, что Т. И. Жукова дала несколько показателей скорости концентрации нервных процессов.

Очень интересными являются работы Н. И. Чуприковой [124], [125], [126], использовавшей те ценные методические усовершенствования, которые внесены в классическую методику двигательных реакций с предварительной инструкцией руководителем лаборатории, в которой работает Чуприкова, Е. И. Бойко [7]. Основной методический прием Н. И. Чуприковой заключается в регистрации изменения времени реакции в зависимости от предшествующего раздражителя — положительного или тормозного. Работы Чуприковой не были направлены на изучение индивидуальных или типологических различий. Однако попутно она показала некоторые очень важные индивидуальные различия в после-

действии, поддающиеся в ряде случаев определенной интерпретации с точки зрения изучения типологических свойств нервной системы. Укажу на один, вероятно, наиболее интересный факт. Н. И. Чуприкова впервые показала у человека индивидуальные различия в скорости движения нервных процессов в зрительном анализаторе, т. е. в скорости иррадиации и концентрации процессов возбуждения и торможения. Весь цикл движения процесса возбуждения, например, занимает индивидуально различное время. У 14 испытуемых, с которыми была проведена соответствующая серия опытов, это время колебалось от 4 до 24 сек.

Несомненно, что здесь мы получаем доступ к изучению одного из важнейших проявлений «комплексного» свойства подвижности — скорости движения нервных процессов.

В нашей лаборатории Н. С. Лейтес разработал специальную методику, предназначенную для изучения последействия нервных процессов [59]. Она представляет собой использование в экспериментах с двигательными реакциями на основе предварительной инструкции так называемой «корректирующей методики». Последняя была впервые предложена французским ученым Бурдоном в 1895 г. [136] и очень широко использовалась психологами, в частности, для изучения индивидуальных различий (см., например, у Уиппла [121; 281—301]). А. Г. Иванов-Смоленский предложил интерпретацию показателей этой методики с точки зрения изучения высшей нервной деятельности [40]. В руководимой им лаборатории были сделаны интересные попытки использовать ее для целей типологического исследования (А. А. Новикова [79], Л. Б. Гажкель [14]). П. Г. Попеску-Невяну, применив эту методику наряду с другими, пришел к выводу, что «в данных корректирующего эксперимента ярко отражается состояние подвижности нервных процессов и менее четко остальные свойства общего типа» [93]

Н. С. Лейтес внес существеннейшие усовершенствования в эту старинную методику: буквы предъявляются по одной с помощью кинопроектора, время экспозиции буквы точно определено и может изменяться, измеряется скрытый период реакции испытуемого при двух вариантах инструкции. В простом варианте от испытуемого требуется «сразу же» нажимать на ключ, всякий раз как появится буква *C*. В сложном варианте к этому прибавляется требование не нажимать на *C*, если оно непосредственно следует после *H*. Таким образом, в этом, последнем варианте сочетание *HC* становится условным тормозом.

Первой задачей было установить, как изменяется время реакции нажима на *C*, если это *C* следует непосредственно после другого *C*, через одну букву после него, через две буквы и т. д. Таким образом; изучалось последействие процесса возбуждения, которое, как показали результаты, всегда выражалось (как и у А. И. Бронштейна) в отрицательной индукции, т. е. в увеличении времени реакции. Имелась возможность определить, насколько велика отрицательная индукция (насколько сильно увеличивается время реакции при комбинации *CC*) и, что еще важнее, насколько долго она удерживается (через сколько кадров сказывается еще отрицательное действие реакции на *C*).

Второй задачей было изучение последействия процесса торможения, которое может выражаться как в форме положительной индукции (уменьшение времени реакции), так и в форме последовательного торможения (увеличение времени реакции) (и здесь подтвердились первоначальные данные Бронштейна).

Получилась возможность сопоставлять целый ряд показателей: нормальное («фоновое») время реакции, характеризующее каждого испытуемого, изменение этого «фоновое» времени реакции при переходе от простой инструкции к инструкции с условным тормозом (у всех испытуемых время реакции при этом увеличивается, но в разной сте-

пени), степень убыстрения реакции при переходе к более быстрому темпу работы, вызываемому более короткой экспозицией букв, величина и длительность отрицательной индукции, как последствия процесса возбуждения, характер последствия условного тормоза. Между многими из этих показателей была обнаружена высокая корреляция, что дало право говорить о разделении испытуемых на типы.

Подробный анализ этих показателей привел Н. С. Лейтеса к выводу, что это деление на типы может быть интерпретировано двояко: основанием деления можно считать или подвижность нервных процессов, или силу процессов торможения (чем процесс торможения слабее, тем он медленнее концентрируется)¹. Автор воздержался от окончательного выбора между этими двумя интерпретациями полученных им фактов, хотя достаточно ясно показал, что аргументы в пользу «гипотезы подвижности» сильнее, чем в пользу «гипотезы силы тормозного процесса». Нам представляется такая позиция автора совершенно правильной. Только разнообразные сопоставления результатов одной методики с результатами других методик могут позволить принять окончательное решение. Работа Н. С. Лейтеса, как нам кажется, интересна не только оригинальностью и плодотворностью предложенной методики, но и тем, что в ней дан наиболее глубокий и разносторонний анализ разных проявлений последствия процессов возбуждения и торможения с точки зрения изучения типологических свойств нервной системы.

Н. С. Лейтес работал с нормальными взрослыми испытуемыми. В последнее время И. В. Равич-Щербо сделала успешную попытку применить описанную выше методику Н. С. Лейтеса в ее наиболее простом варианте, без условного тормоза, к изучению детей-олигофренов в возрасте 13—16 лет (и в качестве контроля к здоровым школьникам тех же возрастов). Эта работа интересна, во-первых, в методическом отношении. Она показала возможность применения одной из наших методик, разработанных для специальных лабораторных условий и в расчете на взрослых испытуемых, к детям, и притом в условиях не специальной лаборатории, а вспомогательной школы. Во-вторых, работа И. В. Равич-Щербо интересна потому, что она дает некоторые дополнительные данные к решению вопроса об интерпретации показателей последствия, полученных Н. С. Лейтесом.

Имеются основания полагать, что дети-олигофрены характеризуются главным образом чрезвычайной инертностью нервных процессов. М. С. Певзнер в результате разностороннего клинического изучения разных форм олигофрении пришла к предположению, «что нарушение подвижности основных нервных процессов является тем патофизиологическим механизмом, который лежит в основе ведущего симптома при олигофрении», что «на фоне недоразвития всей высшей нервной деятельности наибольшую роль в основном симптоме при олигофрении играет нарушение подвижности нервных процессов» [90; 363, 365]. Электрофизиологические исследования Л. А. Новиковой и Н. Н. Зислиной [80], [36] дают яркие факты в подтверждение этого предположения. Работа В. И. Лубовского, посвященная особенностям высшей нервной деятельности олигофренов, также говорит об особо значительной роли инертности нервных процессов в тех нарушениях высшей нервной деятельности, которые он у них констатировал [61]. Наконец, исследование Л. Б. Гаккель, И. А. Молотковой и Н. М. Трофимова еще раз подтвердило «важное значение инертности нервных процессов в патофизиологическом механизме олигофрении» [16].

И. В. Равич-Щербо показала, что если у нормальных взрослых и

¹ Речь идет только о силе процесса торможения потому, что последствие возбуждения выражалось в опытах Н. С. Лейтеса, как мы видели, всегда в отрицательной индукции, т. е. в возникновении тормозного процесса.

школьников после реакции на С наблюдается, как правило, только удлинение времени следующей реакции, то у олигофренов в этих случаях очень часто имеет место полное выпадение второй реакции, что говорит о чрезвычайно сильной отрицательной индукции. Нет оснований предполагать, что особенностью олигофренов является особенно слабое и поэтому мало концентрированное во времени индуктивное торможение (другое дело слабость условного торможения), но, как было только что показано, имеются основания предполагать у олигофренов особенно сильную инертность нервных процессов. Отсюда следует вывод в пользу «гипотезы подвижности» по крайней мере в отношении некоторых показателей, изучавшихся Н. С. Лейтесом.

* *
*

Одна из задач этого раздела состояла в том, чтобы показать, что количество методик, которые могут быть использованы для изучения типологических свойств нервной системы, достаточно велико.

Центральное значение приобретает сейчас планомерное сопоставление (на тех же испытуемых) результатов, получаемых разными методиками. Без этого невозможно до конца понять значение каждой из методик и научиться однозначно интерпретировать добытые с ее помощью результаты.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАРАМЕТРА СИЛЫ — СЛАБОСТИ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У ЧЕЛОВЕКА

Сила — самое важное свойство нервной системы. Изучение этого параметра не только основная по своему значению задача в исследовании типологических свойств нервной системы, но и задача, остававшаяся до последнего времени наименее разработанной, так как здесь труднее всего применить в экспериментах на людях принципы испытаний, найденные сотрудниками павловских лабораторий в экспериментах на животных.

Основная характеристика силы нервной системы есть сила раздражительного процесса, «т. е. работоспособность клеток больших полушарий» (И. П. Павлов [83; III, 2, 344]). Опыт павловских лабораторий указывает на два основных способа испытания предела работоспособности корковых клеток, а следовательно, и силы нервной системы:

1) испытание способности корковых клеток выдерживать концентрированное возбуждение при длительном или многократно через небольшие промежутки времени повторяющемся действии раздражителя;

2) нахождение предела интенсивности условного раздражителя, при котором вступает в действие запредельное торможение; в такого рода испытаниях чаще всего создается повышенная возбудимость корковых клеток — обычно в результате приема кофеина в разных дозах, — благодаря чему предел работоспособности корковых клеток снижается и, следовательно, легче может быть определен в эксперименте.

Наш коллектив располагает в настоящее время двумя методиками определения силы нервной системы, наиболее соответствующими этим двум исходным показателям предела работоспособности.

Первая из них направлена на испытание способности корковых клеток выдерживать длительное время часто повторяющееся возбуждение, концентрированное в одном и том же «корковом пункте». Это — разработанная В. И. Рожественской методика «угашения с подкреплением» фотохимического условного рефлекса [101].

У испытуемого вырабатывается условный фотохимический рефлекс на какой-либо раздражитель, выражающийся в том, что этот раздражи-

тель, примененный без подкрепления светом, вызывает падение световой чувствительности. Чтобы сделать возбуждение более концентрированным, вырабатывается дифференцировка.

Интересующее нас испытание силы нервной системы состоит в том, что в течение одного экспериментального сеанса 10 раз (с интервалами в 2 мин.) дается условный раздражитель, причем каждый раз он подкрепляется светом. В начале и в конце эксперимента испытывается действие одного условного раздражителя без подкрепления светом. Спрашивается: будет ли действие условного раздражителя (снижение световой чувствительности) больше или меньше, после того как этот раздражитель 10 раз подряд давался с подкреплением светом?

Результаты показывают, что при этом испытании люди достаточно отчетливо дифференцируются. У одних десятикратное повторение условного раздражителя с подкреплением светом или не отражается вовсе на величине условного рефлекса, или вызывает даже небольшое его повышение (результат суммации возбуждения). У других такое десятикратное повторение условного раздражителя с подкреплением ведет к более или менее резкому снижению условного рефлекса. Этот последний эффект есть результат истощения нервных клеток и, очевидно, говорит о том, что люди второй группы обладают более слабыми корковыми клетками. Доказательством правильности такого объяснения является то, что уменьшение величины условного рефлекса у этой группы испытуемых бывает более резко выраженным, когда условным раздражителем берется более сильный раздражитель, а еще более резко он выражен, если перед экспериментом испытуемый принимает кофеин.

В. И. Рождественская применила в этой методике звуковые условные раздражители. В. Д. Небылицын показал пригодность этой методики и при зрительных раздражителях [78]. Очевидно, можно будет испытать эту методику и для условных раздражителей, адресуемых к другим анализаторам. Н. А. Рокотова предложила использовать для определения силы раздражительного процесса такой же прием в условиях своеобразно модифицированной ею двигательной (т. е. «произвольной») методики [102]. Необходимо провести тщательное сопоставление приема «угашения с подкреплением» при разных методиках, так как он дает наиболее прямое испытание «работоспособности» нервных клеток в узком значении этого слова, т. е. способности длительно выдерживать концентрированное возбуждение.

Вторая методика, разработанная также В. И. Рождественской, может быть названа эргографической методикой с применением условного сигнала и кофеиновой пробы [100]. Она имеет целью разделить испытуемых по признаку наступления в определенных условиях задержанного торможения в ответ на единичный раздражитель.

В этой методике используется хорошо известный каждому психологу эргограф. Работа испытуемого заключается в ритмическом (в такт метронома) поднимании и опускании груза. (В предварительных опытах подбирается для каждого испытуемого груз, соответствующий его мышечной силе.) Испытуемому дается инструкция: после определенного звукового сигнала увеличить усилие и один раз поднять груз как можно выше. Звуковой сигнал дается в опыте несколько раз на фоне уже наступившего утомления, когда подъемы груза становятся невысокими. После звукового сигнала все испытуемые дают более высокий, чем до него, подъем груза. Разность между высотой подъема груза после звукового сигнала и до него можно назвать величиной реакции на звуковой сигнал. Перед некоторыми из опытов испытуемые получают кофеин в дозе 0,3 г.

Интересующий нас показатель получается сравнением величины реакции на звуковой сигнал в опытах с кофеином и в опытах без кофеина. По этому признаку испытуемые дифференцируются очень ясно: у од-

них — в опытах с кофеином величина реакции на звуковой сигнал значительно больше (у некоторых почти вдвое), чем в опытах без кофеина, у других — величина этой реакции после принятия кофеина резко падает (у некоторых больше, чем вдвое). Имеется и промежуточная группа испытуемых, у которых величина реакции одинакова и в тех и в других опытах.

Как объяснить это различие? Отметим прежде всего, что интересующая нас реакция на звуковой раздражитель получается в условиях достаточно большого мышечного утомления, которое сопровождается некоторым истощением соответствующих корковых клеток. Иначе говоря, эта реакция получается в условиях, когда предел работоспособности корковых клеток, вероятно, понижен. Для того чтобы получить эти условия, мы и прибегаем к эргографической методике. Кофеин повышает возбудимость нервных клеток и ведет к увеличению реакции. Однако у лиц со слабой нервной системой повышение возбудимости уже утомленной клетки приводит к тому, что возбуждение от звукового сигнала заходит за предел работоспособности клетки и вызывает запредельное торможение. Отсюда систематическое уменьшение величины реакции на звуковой сигнал в условиях опытов с кофеином у лиц со слабой нервной системой.

До сих пор эта методика применялась только со звуковыми раздражителями. Трудно пока ответить на вопрос о том, сила какого анализатора — двигательного или слухового — определяется этой методикой. Поэтому ближайшей задачей является применение в этой же методике сигнальных раздражителей, адресуемых к разным анализаторам.

Обе описанные методики непосредственно направлены на определение предела работоспособности корковых клеток. В первой из них изучается одна сторона этого свойства — «работоспособность в узком смысле», т. е. способность длительно выдерживать концентрированное возбуждение, не обнаруживая запредельного торможения; во второй — другая сторона того же свойства, т. е. способность в условиях некоторого истощения и повышенной возбудимости не обнаруживать запредельного торможения в ответ на действие единичного, но для данных условий чрезмерно сильного раздражителя.

В 1955 г. мною была выдвинута гипотеза, согласно которой слабая нервная система характеризуется не только отрицательным свойством — низким пределом работоспособности, но и положительным свойством — высокой реактивностью. Исходя из теоретических соображений, выдвинутых И. П. Павловым, я высказал предположение, что низкий предел работоспособности можно рассматривать как следствие высокой реактивности [116], [117].

Гипотеза о связи между слабостью нервной системы и повышенной реактивностью не является столь парадоксальной, как она может казаться на первый взгляд. Если обратиться в вопросе о темпераментах к «общечеловеческому эмпиризму», на который прежде всего опирался И. П. Павлов, сопоставляя типы нервной системы с традиционными психологическими темпераментами [83; III, 2, 85], то легко заметить, что меланхолическому темпераменту (т. е., по Павлову, слабому типу) постоянно приписывается «легкая ранимость», «повышенная степень психической чувствительности» (Е. П. Ересь [28; 131]), «сильная впечатлительность» (С. Л. Рубинштейн [103; 657]), «чувствительность» (Ю. А. Самарин [107; 6]), склонность переживать слабое раздражение как сильное воздействие (А. Г. Ковалев [44; 21]) и т. п.

Гипотеза о внутренней связи слабости нервной системы с высокой реактивностью позволила нам вовлечь в способы изучения параметра силы — слабости приемы изучения чувствительности.

Наиболее естественным и простым шагом в этом направлении была работа В. Д. Небылицына [76], показавшего наличие обратной корреля-

ции между силой нервных процессов в зрительном анализаторе и абсолютной зрительной чувствительностью, характеризуемой обычным приемом определения порога возникновения ощущения (по словесной реакции).

Существенны в этом контексте также факты изменения чувствительности при действии кофеина. В. Д. Небылицын показал, что у лиц с сильной нервной системой прием кофеина или не вызывает никакого изменения чувствительности, или вызывает небольшое повышение ее, тогда как у лиц со слабой нервной системой прием кофеина вызывает или сильное повышение чувствительности, или снижение ее, хотя бы даже и небольшое [76], [77] и [78]. Основанная на этих фактах методика определения силы нервной системы широко применяется в работах нашей лаборатории.

Последняя группа методик изучения параметра силы — слабости нервной системы связана с определением влияния добавочного (побочного) раздражителя на абсолютную зрительную чувствительность¹. Здесь реактивность нервной системы выступает еще в одной форме — в форме чувствительности к действию побочных раздражителей.

Основная методика этой группы, которой мы пользуемся уже несколько лет, разработана В. И. Рождественской [97].

Методика эта исходит из следующего ранее установленного нами факта: чувствительность темноадаптированного глаза к точечному раздражителю *повышается* при наличии в поле зрения добавочного *слабого* точечного раздражителя и *понижается* при наличии добавочного *сильного* точечного раздражителя. Повышение чувствительности объясняется иррадиацией возбуждения из очага, соответствующего слабому побочному раздражителю; понижение — действием отрицательной индукции от более сильного и, следовательно, концентрированного очага (Б. М. Теплов [111], [112]). Вспомним общий закон, сформулированный И. П. Павловым: «... при слабом раздражительном процессе происходит иррадиация, при среднем — концентрация, при очень сильном — опять иррадиация» [83; III, 2, 329].

В. И. Рождественская показала, что кофеин, как правило, увеличивает эффект понижения чувствительности при наличии сильных побочных раздражителей и снижает (или даже превращает в противоположный) эффект повышения чувствительности при наличии слабых побочных раздражителей. Это действие кофеина различно у разных людей. Наиболее интересно, что у лиц со слабой нервной системой (точнее, со слабым раздражительным процессом в зрительном анализаторе) лишь малые дозы кофеина оказывают такое действие, дозы же более сильные (0,2 или 0,3 г) оказывают обратное действие: возникает парадоксальный эффект — сильные побочные раздражители вызывают повышение, а не понижение чувствительности, иррадиацию, а не отрицательную индукцию.

В этих опытах обнаружился и другой показатель силы, почти всегда совпадающий с только что описанным. При обычных условиях, т. е. без применения кофеина, у лиц с наиболее сильным процессом возбуждения почти не наблюдается повышения чувствительности от слабого побочного раздражителя, тогда как понижение чувствительности от сильного побочного раздражителя у них очень ярко выражено. У лиц со слабым процессом возбуждения, наоборот, ярко сказывается иррадиация возбуждения (т. е. повышение чувствительности) от слабых

¹ Тот факт, что в методиках этой группы мы измеряем обычно зрительную, а не какую-нибудь чувствительность, определяется, конечно, не принципиальными соображениями, а соображениями методического удобства. В последнее время мы начинаем пользоваться методиками такого же типа, но построенными на измерении слуховой чувствительности.

побочных раздражителей и мало выражена отрицательная индукция (понижение чувствительности) от сильных побочных раздражителей.

Остановимся сначала на первом показателе — парадоксальном действии относительно сильных доз кофеина у лиц со слабой нервной системой. В более поздних, проведенных в 1957 г., опытах В. И. Рождественская показала, что такой эффект — повышение, а не понижение чувствительности в присутствии сравнительно сильного (например, в 100 раз превосходящего величину абсолютного порога) побочного раздражителя — можно получить, не прибегая к кофеину, двумя другими приемами:

1. Многократным (20 раз подряд, с интервалом в 1 мин.) повторением опыта с измерением чувствительности в присутствии данного побочного раздражителя. В результате суммации этот раздражитель, надо полагать, становится как бы «очень сильным» (подобно тому как он становился «очень сильным» в результате повышения возбудимости, вызываемого кофеином) и вызывает уже не концентрацию и отрицательную индукцию, а иррадиацию возбуждения.

2. Многократным (20 раз подряд, с интервалом 1 мин.) измерением чувствительности без всякого побочного раздражителя. В результате происходит временное ослабление клеток, к которым адресуется основной раздражитель, снижается предел их работоспособности, снижается и их чувствительность. Оказывается, что в клетках, приведенных в такое состояние, побочный раздражитель, обычно вызывающий снижение чувствительности, теперь совершенно так же, как и в результате применения кофеина или усиления побочного раздражителя путем суммации возбуждения, вызывает повышение чувствительности. Описательно можно сказать, что для ослабленной группы клеток побочный раздражитель средней силы выступает как «очень сильный». Напоминаю, что такой эффект получается только у лиц со слабым процессом возбуждения в зрительном анализаторе и поэтому выступает как один из показателей слабости нервных процессов в зрительном анализаторе.

Как показали эксперименты, описанные два приема являются даже более тонкими индикаторами силы нервных процессов, чем кофеиновая проба в исходном варианте этой методики.

Обратимся ко второму показателю этой методики: у лиц со слабым процессом возбуждения в зрительном анализаторе наблюдается тенденция к повышению зрительной чувствительности при наличии другого зрительного раздражителя, у лиц с сильным процессом возбуждения — тенденция к понижению зрительной чувствительности в присутствии другого зрительного раздражителя.

Л. Б. Ермолаева-Томина [30] производила такое же, как и В. И. Рождественская, измерение чувствительности темноадаптированного глаза к точечному раздражителю, но в одних случаях в полной тишине, а в других при стуке электрического метронома; громкость стука метронома менялась в пределах от громкости, превышающей порог для каждого данного испытуемого в 2 раза, до громкости, превышающей его в 15 раз.

Оказалось, что у одной части испытуемых стук метронома (независимо от его силы) повышает зрительную чувствительность, у других понижает ее. Я имею в виду сейчас действие длительно продолжающегося стука метронома (25—30 мин.) или действие более короткого стука (20—30 сек.), но после первых испытаний, т. е. когда испытуемые уже «освоились» с этим видом экспериментов. Действие стука метронома в момент его включения или выключения, а также в самых первых испытаниях, т. е. тогда, когда на первый план выступает ориентировочный рефлекс, может быть у многих испытуемых другим.

Л. Б. Ермолаева-Томина провела своих испытуемых и через только что описанную методику Рождественской в ее основном варианте (с при-

менением кофеина). Оказалось, что все те испытуемые, у которых стук метронома вызывал повышение чувствительности, показали сильный процесс возбуждения в зрительном анализаторе, т. е. тенденцию к понижению зрительной чувствительности в присутствии другого зрительного раздражителя. Наоборот, те испытуемые, у которых стук метронома вызывал понижение зрительной чувствительности, показали слабость процесса возбуждения в зрительном анализаторе, т. е. тенденцию к повышению зрительной чувствительности в присутствии другого зрительного раздражителя.

Значительно раньше Л. А. Шварц, обобщая результаты своих очень тщательных экспериментов, писала: «Добавочные зрительный и слуховой раздражители вызывали обычно реакции изменения чувствительности зрения, носящие разнонаправленный характер» [131; 265]. Работа Л. Б. Ермолаевой-Томиной полностью подтвердила этот факт, установленный Л. А. Шварц.

Факт разнонаправленного действия зрительных и слуховых добавочных раздражителей на зрительную чувствительность не получил еще удовлетворяющего нас объяснения. В то же время диагностическое значение этого рода испытаний с точки зрения изучения параметра силы — слабости, несомненно, очень велико. Об этом говорит прежде всего чрезвычайно резкая дифференциация испытуемых в такого рода испытаниях. Добиться ясного понимания этих сложных и противоречивых фактов — одна из важнейших задач, стоящих сейчас перед нашим коллективом.

Работа Л. Б. Ермолаевой-Томиной интересна еще и тем, что она является первым шагом к изучению зависимости некоторых особенностей *внимания* от силы нервной системы. (Зависимость других особенностей *внимания* от уравновешенности и подвижности изучала А. А. Макогонова.)

В соображениях, касающихся психологических проявлений силы или, наоборот, слабости нервной системы, особенности *внимания* упоминаются очень часто. Б. Н. Бирман [5] указывает три критерия силы раздражительного процесса, и среди них, на втором месте после «степени работоспособности», стоит «объем комплексной реактивности», под которым разумеются некоторые особенности концентрации *внимания*. С. Н. Давиденков подчеркивал, что одним из очень тонких критериев слабости нервных центров является инстинктивное стремление избежать напряжения активного *внимания* [23; 38]. Н. И. Красногорский отмечал, что у детей слабого типа «наблюдается преобладание внешнего торможения, что выражается в длительном тормозящем влиянии экспериментальной обстановки, в повышенной чувствительности к ее изменениям и т. д.» [50; 179]. П. Г. Попеску-Невяну пишет: «У слабого типа *внимание* отличается небольшим объемом, легкой утомляемостью, относительно слабой концентрацией, затрудненностью в распределении и слабой способностью к переключению» [93; 66].

Экспериментальные результаты Л. Б. Ермолаевой-Томиной могут быть выражены следующим образом: у лиц со слабой нервной системой посторонние звуковые раздражители ведут к отвлечению *внимания*, тогда как у лиц с сильной нервной системой те же посторонние раздражители и в тех же условиях способствуют усилению концентрации *внимания*. Эти результаты можно проще всего интерпретировать так: у лиц с сильной нервной системой при измерении зрительной чувствительности создается достаточно сильный доминантный очаг в зрительном анализаторе, который притягивает к себе возбуждения и со слухового анализатора. У лиц со слабой нервной системой доминантный очаг слишком слаб и посторонние звуковые раздражители действуют просто как внешний тормоз.

Имеющиеся в нашей лаборатории материалы экспериментальных исследований дают основания искать психологические проявления параметра силы — слабости нервной системы прежде всего в трех областях: 1) в особенностях работоспособности, утомляемости и т. п. (тонкие наблюдения в этом направлении имеются в работе Н. С. Лейтеса о темпераментах [60]); 2) в особенностях чувствительности и, в частности, в изменении чувствительности под действием добавочных раздражителей; 3) в некоторых особенностях внимания. Дальнейшие экспериментальные исследования, конечно, расширят круг психологических проявлений этого параметра нервной системы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, я хотел бы отметить некоторые общие черты, характеризующие основные тенденции нашей работы.

Мы не идем по пути чисто эмпирического, описательного коллекционирования индивидуально-психологических различий. Мы хотели бы также избежать субъективизма в описании и оценке этих различий.

Мы стремимся получить такие знания об индивидуальных различиях людей, которые образывали бы некоторую систему. Мы стремимся выдвигать такие гипотезы, которые могут быть проверены экспериментальным путем.

Мы избрали путь от физиологии высшей нервной деятельности к психологии. Мы не считаем, что этот путь является единственно возможным, но мы твердо уверены в том, что это один из возможных путей.

Исходным предметом нашего исследования являются те типологические свойства нервной системы, которые составляют природную основу индивидуально-психологических различий как в области характера (темперамент), так и в области способностей. Наша первая (в логическом, а не в хронологическом смысле) задача — возможно яснее понять (в применении к человеку) физиологическое содержание этих свойств и найти достаточное количество точных экспериментальных методик, совокупность которых дает возможность изучать каждое из этих свойств. Ни о какой одной универсальной методике в этой области, по нашему мнению, не может быть речи. Сопоставление различных методик — прием, который в настоящее время выступает перед нами в качестве важнейшего.

Логически второй задачей является изучение психологических проявлений как каждого свойства в отдельности, так и тех комбинаций этих свойств, которые образуют «типы нервной системы». В практической работе эта вторая задача должна выполняться немедленно вслед за получением сколько-нибудь значимых данных по решению первой задачи. Откладывание этой второй задачи до того времени, когда первая задача будет решена полностью, было бы абсурдом с точки зрения основного замысла работы.

В решении второй задачи наш основной путь — от простого к сложному, хотя в качестве разведывательных действий мы можем делать попытки применять уже полученные нами знания (пока еще очень немногочисленные) к анализу сложных психических особенностей личности.

Даже в конечном итоге наш путь исследования не может привести к установлению «психологических типов» (для этого надо идти другим путем), но он должен привести к пониманию природной основы, на которой складываются «психологические типы».

Мы хорошо понимаем границы той области, которую мы изучаем. Но мы знаем, что это область важная и в теоретическом, и в практиче-

ском отношении. В этой ограниченной области мы стремимся работать возможно более строгими и точными методами, так как мы твердо убеждены, что вся психология может стать и действительно станет строгой и точной наукой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев И. В. Индивидуальные особенности в фазовой структуре зрительных последовательных образов. «Ученые записки ЛГПИ». Т. XII, 1955.
2. Алексеев И. В. К вопросу об индивидуальных различиях в зрительных последовательных образах. «Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955)». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
3. Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера. Л., 1949.
4. Ананьев Б. Г. О взаимосвязях в развитии способностей и характера. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
5. Бирман Б. Н. Опыт клинико-физиологического определения типов высшей нервной деятельности. (По материалам нервной клиники И. П. Павлова). «Журнал высшей нервной деятельности». Т. I. Вып. 6, 1951.
6. Богаченко Л. С., Фаддеева В. К. О типологических особенностях высшей нервной деятельности по материалам экспериментальных исследований замыкательной функции и взаимодействия первой и второй сигнальных систем у детей. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. III. Вып. 5, 1953.
7. Бойко Е. И. Опыт разработки двигательной методики с учетом зрительных установочных рефлексов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 53, 1954.
8. Брейтбург А. Значение физиологического учения академика И. П. Павлова для музыкальной педагогики и музыкального исполнительства. Ежегодник «Вопросы музыковедения». Вып. 2, Музгиз, 1954.
9. Бронштейн А. И. Влияние интервалов между раздражениями на скрытый период двигательного условного рефлекса у человека. «Русский физиологический журнал». Т. 10. Вып. 3—4, 1927.
10. Буховец Г. И., Кузьменко Г. Н., Никитина А. М. и Рокотова Н. А. К вопросу об определении типа нервной системы у человека. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 108, 1955.
11. Витензон А. С. Индивидуальные различия последовательных образов и типологические особенности высшей нервной деятельности. «Вопросы психологии», 1957, № 3.
12. Воронин Л. Г., Соколов Е. Н. О взаимодействии ориентировочного и условного рефлексов у человека. «Вестник Московского университета. Серия физико-математических и естественных наук», 1955, № 9.
13. Воронин Л. Г. За развитие общих усилий физиологов и психологов (О сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека»). «Вопросы психологии», 1957, № 1.
14. Гаккель Л. Б. Выработка условных рефлексов, условных тормозов и дифференцировок у детей-истериков. Сб. «Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка». М.—Л., 1930.
15. Гаккель Л. Б. Методика исследования направленных речевых реакций. «Физиологический журнал СССР». Т. 37, 1951, № 5.
16. Гаккель Л. Б., Молоткова И. А., Трофимов Н. М. Исследование нарушений нервных процессов у больных олигофренией. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. VII. вып. 4, 1957.
17. Гефдинг Г. Очерк психологии, основанной на опыте. 6-е рус. изд., М., 1914.
18. Голубева Э. А. К вопросу о некоторых рефлекторных механизмах действия света на зрительный анализатор человека. «Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955 г.)». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
19. Горбачева В. А. Опыт изучения индивидуально-типических особенностей детей трехлетнего возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 52, 1954.
20. Горбачева В. А. Формирование поведения детей в младшей группе детского сада. «Известия АПН РСФСР». Вып. 52, 1954.
21. Гуревич К. М. и Розанова Т. В. О зависимости латентного периода реакции от силы звуковых раздражителей. «Вопросы психологии», 1955, № 2.
22. Гуревич К. М. Методика выработки динамического стереотипа у человека. «Доклады АПН РСФСР», 1958, № 4.
23. Давиденков С. Н. Эволюционно-генетические проблемы в невропатологии. Л., 1947.
24. Давыдова А. Н. Опыт монографического изучения детей с чертами разных типов нервной системы. «Известия АПН РСФСР». Вып. 52, 1954.
25. Дмитриев А. С. К методике исследования высшей нервной деятельности человека. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. VI. Вып. 6, 1956.
26. Долин А. О. Новые факты к физиологическому пониманию ассоциаций у человека (Фотохимический условный рефлекс с глаза). «Архив биологических наук», Т. 42. Вып. 1—2, 1936.

27. Егоров Т. Г. Психология. Изд. 2, М., Воениздат. 1955.
28. Ересъ Е. П. Исследование темпераментов школьников. «Ученые записки кафедры психологии МГПИ». Вып. 1, 1939.
29. Ермолаева-Томина Л. Б. Демаскировка темперамента и ее педагогическое значение. «Советская педагогика», 1953, № 11.
30. Ермолаева-Томина Л. Б. Некоторые особенности внимания в связи с силой нервных процессов. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 3.
31. Жукова Т. И. Опыт экспериментального исследования индивидуальных различий в подвижности нервных процессов. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
32. Загорюлько Л. Т. О последовательных образах в зрительной системе. «Успехи современной биологии». Т. 25. Вып. 2, 1948.
33. Запорожец А. В. Психология. Учебное пособие для дошкольных педагогов. М., Учпедгиз, 1953.
34. Зимкина А. М., Зимкин Н. В., Каплан А. Е., Маренникова А. И., Михельсон А. А. О подвижности некоторых рефлекторных и сенсорных процессов. «Труды Физиологического института им. И. П. Павлова». Т. IV, 1949.
35. Зимкина А. М. О типологических особенностях высшей нервной деятельности человека (О сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека»). «Вопросы психологии», 1957, № 1.
36. Зислина Н. Н. Электрофизиологическое исследование функционального состояния мозга олигофренов методом ритмических световых раздражений. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка», М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
37. Зотов А. И. Индивидуальные различия взаимодействия зрительных ощущений в динамике последовательных образов. «Ученые записки ЛГПИ». Т. XXIII, 1956.
38. Иванов П. И. Психология. М., Учпедгиз, 1954.
39. Иванов-Смоленский А. Г. Опыт сравнительного изучения высшей нервной деятельности человека и собаки. «Медико-биологический журнал». Вып. 3, 1926.
40. Иванов-Смоленский А. Г. Методика исследования условных рефлексов у человека. Изд. 2, М., Медгиз, 1933.
41. Иванов-Смоленский А. Г. Основные установки и задачи физиологии и патофизиологии высшей нервной деятельности ребенка. Сб. «Экспериментальные исследования высшей нервной деятельности ребенка». М., Госмедиздат, 1933.
42. Иванов-Смоленский А. Г. Очерки патофизиологии высшей нервной деятельности. Изд. 2, М., Медгиз, 1952.
43. Ильина А. И. Некоторые особенности проявления общительности у школьников в зависимости от подвижности нервных процессов. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
44. Ковалев А. Г. Проблема темперамента в свете павловского учения о типах нервной системы. «Ученые записки ЛГУ», 1953, № 147.
45. Ковалев А. Г. и Мясищев В. Н. Психические особенности человека. Т. 1. Характер. Л., изд-во ЛГУ, 1957.
46. Корнилов К. Н. Учение о реакциях человека. М., Госиздат, 1922.
47. Корнилов К. Н. Психология. Учебник для средней школы. М., Учпедгиз, 1946.
48. Котляревский Л. И. Ориентировочно-исследовательские условные рефлексы на простые и синтетические раздражители у детей школьного возраста. Сб. «Экспериментальные исследования высшей нервной деятельности ребенка». М., Госмедиздат, 1933.
49. Красногорский Н. И. Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей. Л., 1939.
50. Красногорский Н. И. О типовых особенностях высшей нервной деятельности у детей. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. III. Вып. 2, 1953.
51. Крестовников А. Н. Учение о высшей нервной деятельности как естественнонаучная основа теории физического воспитания. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. III. Вып. 5, 1953.
52. Крутецкий В. А., Эльконин Д. Б. Совещание по психологии личности. «Вопросы психологии», 1956, № 4.
53. Купалов П. С. Об экспериментальных неврозах у животных. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. II. Вып. 4, 1952.
54. Купалов П. С. Учение о типах высшей нервной деятельности животных. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. IV. Вып. 1, 1954.
55. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характере. Изд. 3. Пг., 1917.
56. Ланг-Белоногова Н. С., Кок Е. П. Значение анамнеза больных для определения типа их высшей нервной деятельности и для выяснения функционального состояния центральной нервной системы, предшествующего заболеванию. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. 1, 1952.
57. Ланг-Белоногова Н. С. К методике направленных речевых реакций для определения типологических особенностей и функционального состояния нервной системы у больных гипертонической и язвенной болезнями. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. IV. Вып. 6, 1954.

58. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера. М., изд-во АПН РСФСР, 1952, Изд. 2. М., Учпедгиз, 1956.
59. Лейтес Н. С. К вопросу о типологических различиях в последствии возбуждения и тормозного процессов. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
60. Лейтес Н. С. Опыт психологической характеристики темпераментов. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
61. Лубовский В. И. Некоторые особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
62. Лурья А. Р. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
63. Майзель Н. И. Исследование типологических различий по уравновешенности процессов возбуждения и торможения методикой фотохимического рефлекса. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
64. Макаров П. О. Микроинтервальный анализ индивидуальных различий высшей нервной деятельности человека. «Вопросы психологии», 1958, № 1.
65. Макогнова А. А. Распределение внимания в связи с особенностями нервной деятельности. Автореферат канд. дисс. М., 1954.
66. Макогнова А. А. Распределение внимания у радистов в связи с типологическими различиями высшей нервной деятельности. «Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955 г.)». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
67. Малков Н. Е. Индивидуальные различия в образовании двигательных навыков у старших школьников. «Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955 г.)». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
68. Матюхина М. В. Образование условного фотохимического рефлекса на сложные непосредственные и словесные раздражители у человека. «Известия АПН РСФСР». Вып. 81, 1956.
69. Мейман Э. Интеллигентность и воля. Рус. пер. Н. Е. Румянцева, изд. «Задруга», 1917.
70. Мерлин В. С. Роль темперамента в эмоциональной реакции на отметку. «Вопросы психологии», 1955, № 6.
71. Мерлин В. С. Методика испытаний свойств общего типа высшей нервной деятельности у человека по кожно-гальваническому показателю. «Вопросы психологии», 1958, № 5.
72. Мясищев В. Н. Проблема психологического типа в свете учения И. П. Павлова. «Ученые записки ЛГУ». Л., 1954, № 185.
73. Мясищев В. Н. Проблемы психологии в свете взглядов классиков марксизма-ленинизма на отношения человека. «Ученые записки ЛГУ». Л., 1955, № 203.
74. Мясищев В. Н. К вопросу о принципах экспериментального исследования высшей нервной деятельности человека. «Ученые записки ЛГУ». Л., 1955, № 203.
75. Нарикашвили С. П. Об индивидуальных особенностях течения пуркиньювского последовательного образа. «Известия АН СССР». Серия биологическая, 1944, № 3.
76. Небылицын В. Д. О соотношении между чувствительностью и силой нервной системы. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
77. Небылицын В. Д. Различия между зрительным и слуховым анализаторами в изменении абсолютной чувствительности под влиянием кофеина. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 3.
78. Небылицын В. Д. Индивидуальные различия в зрительном и слуховом анализаторах по параметру сила — чувствительность. «Вопросы психологии», 1957, № 4.
79. Новикова А. А. Условное торможение и его типологические особенности у детей школьного возраста. Сб. «Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка». М.—Л., 1930.
80. Новикова Л. А. Исследование электрической активности мозга олигофренов. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
81. Орбели Л. А. Основные вехи изучения высшей нервной деятельности ребенка. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. V Вып. 5, 1955.
82. Ошанин Д. А. Кривая колебаний латентных периодов простой психической реакции — показатель индивидуальных особенностей. «Вопросы психологии», 1956, № 2.
83. Павлов И. П. Полн. собр. соч. Изд. 2, 1951—1952.
84. «Павловские среды». Протоколы и стенограммы физиологических бесед. М.—Л., изд-во АН СССР, 1949.
85. «Павловские клинические среды». Стенограммы заседаний в нервной и психиатрической клиниках. Т. 1, 1954. Т. II, 1955. М.—Л., изд-во АН СССР.
86. Палай И. М., Пшеничников В. В. Учение И. П. Павлова о типах высшей нервной деятельности и проблема темперамента. «Вопросы психологии», 1955, № 5.

87. Палей И. М. и Пенская А. В. Роль некоторых фенотипических свойств в ограничении проявлений общего типа нервной системы у человека. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
88. Палей И. М. О некоторых фенотипических свойствах и факторах, ограничивающих проявления общего типа нервной системы у человека. «Ученые записки Пермского педагогического института». Вып. 15, 1957.
89. Палей И. М. Индивидуальные особенности сдерживания в связи с типологическими различиями по уравновешенности нервных процессов. «Вопросы психологии», 1958, № 5.
90. Певзнер М. С. Клиническая характеристика основных вариантов дефекта при олигофрении. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
91. Платонов К. К. Опыт изучения летных способностей. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
92. Поворинский Ю. А. Методика исследования двигательных условных рефлексов на речевом подкреплении. Л., Медгиз, 1954.
93. Попеску-Невяну П. Г. Опыт исследования типовых особенностей высшей нервной деятельности человека. «Ученые записки ЛГУ». 1954, № 185.
94. Психология. Учебник для педагогических институтов, под ред. А. А. Смирнова и других. М., Учпедгиз, 1956.
95. Пэн Р. М. К вопросу о типологических особенностях рефлексотворной деятельности ребенка. Сб. «Экспериментальные исследования высшей нервной деятельности ребенка». М., Госмедиздат, 1933.
96. Равич-Щербо И. В. Исследование типологических различий по подвижности нервных процессов в зрительном анализаторе. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
97. Рождественская В. И. Опыт определения силы процесса возбуждения по особенностям его иррадиации и концентрации в зрительном анализаторе. «Вопросы психологии», 1955, № 3.
98. Рождественская В. И. Некоторые случаи невозможности выработать устойчивый условный фотохимический рефлекс. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека» М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
99. Рождественская В. И. Изучение типологических различий высшей нервной деятельности при выработке функциональной мозаики в слуховом анализаторе. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
100. Рождественская В. И. Эргографическая методика определения силы процесса возбуждения у человека. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 1.
101. Рождественская В. И. Определение силы корковых клеток по способности их длительно выдерживать концентрированное возбуждение. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 3.
102. Рокотова Н. А. О методике определения типа нервной системы у человека. «Физиологический журнал СССР». Т. 40, 1954, № 6.
103. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.
104. Рубинштейн С. Л. Учение И. П. Павлова и проблемы психологии. Сб. «Учение И. П. Павлова и философские вопросы психологии». М., изд-во АН СССР, 1952.
105. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. «Вопросы психологии», 1957, № 3.
106. Рушкевич Е. А. О речедвигательной методике со словесной инструкцией и прибавочным раздражителем. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. VI, Вып. 6, 1956.
107. Самарин Ю. А. Воспитание воли и характера. Л., 1952.
108. Самарин Ю. А. Опыт экспериментально-психологического изучения типологических особенностей нервной системы у детей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 52, 1954.
109. Сапрыкин П. Г., Милерян Е. А. Опыт разработки методики экспериментального исследования индивидуальных особенностей высшей нервной деятельности человека. «Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля 1953 г.)». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
110. Сеченов И. М. Избр. произв. Два тома, изд-во АН СССР, 1952—1956.
111. Теплов Б. М. Индуктивное изменение абсолютной и различительной чувствительности глаза. «Вестник офтальмологии». Т. 11. Вып. 1, 1937.
112. Теплов Б. М. К вопросу об индуктивном изменении абсолютной световой чувствительности. «Проблемы физиологической оптики». Т. 1, 1941.
113. Теплов Б. М. Психология. Учебник для средней школы. М., Учпедгиз, восемь изданий (1946—1954).
114. Теплов Б. М. Опыт разработки методик изучения типологических различий высшей нервной деятельности человека. Сб. «Доклады на совещании по психологии (3—8 июля 1953 г.)», изд-во АПН РСФСР, 1954.
115. Теплов Б. М. Учение о типах высшей нервной деятельности и психология. «Вопросы психологии», 1955, № 1.

116. Теплов Б. М. О понятиях слабости и инертности нервной системы. «Вопросы психологии», 1955, № 6.
117. Теплов Б. М. Некоторые вопросы изучения общих типов высшей нервной деятельности человека и животных. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
118. Теплов Б. М. и Лейтес Н. С. К проблеме индивидуально-психологических различий. «Доклады на совещании по психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
119. Теплов Б. М. и Борисова М. Н. Чувствительность к различению и сенсорная память. «Вопросы психологии», 1957, № 1.
120. Теплов Б. М. и Борисова М. Н. К вопросу о методике «речевого подкрепления» А. Г. Иванова-Смоленского. «Доклады АПН РСФСР», 1959, № 2.
121. Уилл Г. М. Руководство к исследованию физической и психической деятельности детей школьного возраста (пер. М. В. Райх). М., 1913.
122. Уманский Л. И. Опыт экспериментального изучения типологических особенностей высшей нервной деятельности детей на игровом материале. «Вопросы психологии», 1957, № 4.
123. Черноуцкая М. В. О кортико-висцеральном патогенезе язвенной болезни. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. III. Вып. II, 1953.
124. Чуприков Н. И. Об иррадиации и концентрации процесса возбуждения в зрительном анализаторе человека. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. V. Вып. 4, 1955.
125. Чуприкова Н. И. Об изменениях динамики нервного возбуждения в процессе упражнений. «Вопросы психологии», 1956, № 1.
126. Чуприкова Н. И. Явления иррадиации и концентрации нервных процессов при взаимодействии реакций «произвольного» типа. Автореферат канд. дисс. (М., 1957).
127. Шварц Л. А. Значение слова и его звукового образа как условного раздражителя. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины». Т. 25. Вып. 4, 1948.
128. Шварц Л. А. Смысл слова и его звуковой образ как условные раздражители. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины». Т. 27. Вып. 6, 1949.
129. Шварц Л. А. К вопросу о взаимодействии первой и второй сигнальных систем. «Известия АПН РСФСР». Вып. 53, 1954.
130. Шварц Л. А. О типологическом значении различий в соотношении между порогами появления и исчезновения ощущений. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
131. Шварц Л. А. Индивидуальные различия в характере изменения порогов зрительных ощущений под влиянием добавочных раздражителей. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
132. Элькин Д. Г. Опыт изучения типов высшей нервной деятельности человека. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
133. Яковлева В. В. Исследование подвижности нервных процессов собаки типа сангвиника. «Труды физиологических лабораторий им. И. П. Павлова». Т. XI, 1944.
134. Якушева Т. Г. Об изменчивости темперамента у детей и подростков. «Вопросы психологии», 1956, № 4.
135. Ach N. Über den Willensakt und das Temperament, Leipzig, 1910.
136. Bourdon B. Observations comparatives sur la reconnaissance, la discrimination et l'association. „Rev. philos.“, 40, 1895.
137. Galton F. Psychometric Experiments. „Brain“, 2, 1879.
138. Le Ny J.-P. Le temps de réaction motrice simple considéré comme un indicateur psychologique. „La Raison“, 14, 1956.
139. Siebeck H. Geschichte der Psychologie. I Teil. 2 Abt., 1884.
140. Spearman C. The Abilities of Man. Lond., 1927.
141. Stern W. Die differentielle Psychologie, Leipzig, 1911.
142. Teplov B. Les différences psychologiques individuelles et les propriétés typologiques du système nerveux. „Jour. de psychol.“, 1957, No 2.

ПРОБЛЕМА ХАРАКТЕРА В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В. А. Крутецкий

Проблему характера нельзя отнести к числу детально разработанных. Это — сравнительно мало исследованная область. Собранный психологами и педагогами богатый фактический материал еще требует анализа и обобщения, теоретические и экспериментальные исследования охватывают далеко не все аспекты проблемы. По ряду вопросов характерологии не выработана единая точка зрения. Нет, например, единого мнения по проблеме типологии и классификации характеров, имеются расхождения и в трактовке методов изучения характера. Разумеется, все сказанное не означает, что в советской психологии проблема характера недооценивается или ей не уделяют достаточного внимания. Основная причина лежит в том общеизвестном факте, что проблема характера является одной из наиболее сложных проблем психологии и разработка ее связана с решением очень трудных задач.

Наряду с этим нельзя отрицать, что советская психология характера имеет и определенные достижения, которые не следует недооценивать. Весьма ценный материал для психологии характера дают работы педагогов и прежде всего работы А. С. Макаренко.

Развитие советской психологии характера проходило в трудной борьбе с идеалистическими и вульгарно-механистическими тенденциями. В основном лишь с 1936 г. начался подлинно научный этап в разработке проблемы характера, когда советская психология прочно утвердилась на позициях марксистско-ленинского учения о сущности и объективных условиях формирования и развития личности, о детерминированности характера, как и других сторон личности, общественным бытием, общественными условиями, в которых живет и действует человек.

После 1950 г. учение о характере начинает базироваться на основных положениях учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности (учение о типах высшей нервной деятельности, о системности в работе коры, о двух сигнальных системах и их взаимодействии). С тех пор советская психология характера имеет в активе известное количество экспериментальных и теоретических исследований, освещающих отдельные стороны теории характера.

Можно выделить следующие частные проблемы советской характерологии, на решение которых направлялись основные усилия советских психологов: 1) проблема сущности и структуры характера; 2) характер и индивидуальные различия в психических процессах и деятельности че-

ловека; 3) проблема взаимосвязи характера с другими сторонами личности (темпераментом, способностями); 4) проблема типологии и классификации характеров; 5) проблема формирования и развития характера; 6) принципы и методы изучения характера.

Соответственно этой проблематике мы и рассмотрим тот материал, который получен советскими психологами по проблеме характера.

1. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ХАРАКТЕРА

Примерно в конце 30-х годов в советской психологии начинают четко формулироваться положения, которые становятся отправными положениями советской характерологии. В 1941 г. Б. Г. Ананьев [2] подчеркнул положение о том, что при анализе характера следует исходить из принципа единства сознания и деятельности. Касаясь вопроса о взаимоотношении понятий «личность» и «характер», Б. Г. Ананьев указал на необходимость разграничить эти понятия. Характер выражает определенную целостность, единство личности. Личность не может быть сведена к характеру, равно как и характер не может быть низведен до роли побочного и частного проявления личности. Характер, являющийся первоначально продуктом развития личности, сам становится условием дальнейшего ее развития, делая личность психологически монолитной, цельной, единой. Исходя из этих принципиальных установок, Б. Г. Ананьев определяет характер как такое проявление личности, «которое выражает основную жизненную направленность и проявляется в своеобразном для данной личности образе действий» [2; 11].

В результате долголетних исследований [92], [93], [93г] И. В. Страхов также пришел к выводу, что характер представляет собой единство содержания личности и форм выражения этого содержания в ее деятельности. Характер — это своеобразие личности, проявляющееся в ее направленности и образе действий [93г]. Идейной основой образа действий человека являются его убеждения, идеалы, интересы, потребности, нравственные чувства. Сам же образ действий психологически представляет собой сложное сочетание волевых и эмоциональных черт личности и форм поведения, ставших нравственными привычками.

Отметим и многолетние исследования Н. Д. Левитова, обобщенные в специальной монографии [47]. Основываясь на богатом фактическом и экспериментальном материале, Н. Д. Левитов дает определение характера в «более строгом значении» — как «психический склад личности человека, выраженный в ее направленности и воле». Н. Д. Левитов попытался на основе тщательного изучения трудов И. П. Павлова и его школы наметить физиологические механизмы характера, указав в этой связи на роль типов высшей нервной деятельности и системности в работе коры, а также на роль второй сигнальной системы как высшего регулятора человеческого поведения. Изучение физиологических основ характера приводит в своем теоретическом исследовании и В. С. Филатов [100], [101]. Наряду с исследованием вопроса о детерминированности характера общественными условиями жизни В. С. Филатов дает трактовку естественнонаучных основ учения о характере. Тип высшей нервной деятельности рассматривается им как физиологическая основа характера, подчеркивается значение динамических стереотипов в физиологическом механизме характера. Надо сказать, что в этом вопросе В. С. Филатов занимает крайние позиции: он, например, по сути дела, отождествляет психологическое понятие «характер» с физиологическими понятиями «тип» и «стереотип».

Несколько особое место в советской психологии характера занимают исследования В. Н. Мясищева [58], [59], [60], [61], [62], [63]. Им исследуется проблема отношений человека к действительности, складывающихся в

зависимости от условий общественного бытия личности. В. Н. Мясищев показал, что отношения, закрепляясь в соответствующих им способах действий, начинают определять особенности проявлений той или другой личности. Характер, по В. Н. Мясищеву, и есть система способов осуществления отношений человека к различным сторонам окружающей действительности.

Наконец, следует отметить исследования А. Г. Ковалева. Они обобщены в ряде его работ [31], [32], в том числе в большом труде, написанном им совместно с В. Н. Мясищевым [36]. В этой последней работе дается систематическое и последовательное раскрытие сущности характера как общественно-исторического явления. Наряду с этим авторы освещают некоторые стороны вопроса о физиологических основах характера. В соответствии с духом учения И. П. Павлова подчеркивается, что физиологической основой характера является «сплав» черт типа высшей нервной деятельности и приобретенных нервных связей, обусловленных влиянием внешней среды.

Определение характера дает и В. С. Мерлин [55а]. Он понимает характер как единство *отношений* личности к окружающей действительности и обусловленных этими отношениями *способов* действий личности в типичных обстоятельствах. По сути дела, это определение несколько уточняет и улучшает формулировку, данную в общепринятом в настоящее время учебнике психологии [69а].

Все сказанное выше не дает основания считать, что советские психологи едины в трактовке характера. Но различия эти имеют не принципиальное, а скорее терминологическое значение. Все едины в том, что направленность человека (как система его убеждений, идеалов, интересов и т. д.) определяет его поведение. Но является ли направленность *компонентом* характера? Большинство психологов отвечает на этот вопрос утвердительно. Но некоторые из них (например, Н. Ф. Добрынин) считают, что направленность не должна непосредственно включаться в понятие характера. Существуют разногласия и по вопросу о том, включать ли в понятие характера индивидуальные особенности психических процессов (восприятие, память, внимание, мышление). Большинство считает такое включение нецелесообразным. Однако И. В. Страхов и некоторые другие психологи считают такое включение необходимым и признают чертами характера такие качества, как наблюдательность, внимательность, привычки умственной деятельности и т. д.

В последнее время был опубликован ряд работ С. Л. Рубинштейна [76], [76а], [76б]. Они представляют значительный интерес для теории характера. Автор своеобразно трактует понятие характера. Он считает, что основу характера составляют не сами способы поведения, а закрепленные в личности побуждения и мотивы. Характер, по С. Л. Рубинштейну, есть закрепленная в индивиде система генерализованных, обобщенных мотивов, побуждений, закономерно проявляющихся у данного человека в сходных условиях. Формируется эта система на основе ситуационных побуждений и мотивов, определяемых стечением внешних обстоятельств.

В советской психологии характер трактуется как структурное целое, компоненты которого находятся в постоянной взаимосвязи. Каждый из компонентов приобретает свое особое качество в зависимости от особенностей характера в целом. В отношении структурного анализа характера советская психология видит свои основные задачи, во-первых, в выделении основных компонентов характера и осмысливания их роли в его общей структуре и, во-вторых, в выявлении их взаимоотношений. Надо сказать, что анализу взаимоотношений компонентов характера, их динамики советская психология уделяла до сих пор крайне недостаточное внимание.

В упомянутом выше исследовании Б. Г. Ананьев выделил следующие основные компоненты (или свойства) характера: а) своеобразии жизненной направленности (потребности, интересы, идеалы); б) нравственные

привычки (привязанности, вкусы); в) коммуникативные свойства характера (отношения личности к другим людям); г) самооценка (отношение личности к самой себе); д) волевые и интеллектуальные свойства характера; е) эмоционально-динамические проявления характера, образовавшиеся из темперамента [2; 58]. Указанными компонентами определяются разнообразные черты (качества) характера. Выделив основные компоненты характера, Б. Г. Ананьев рассматривает их во взаимоотношении, причем динамику этих взаимоотношений раскрывает на конкретных примерах.

И. В. Страхов считает, что в структуре характера важнейшее значение имеют побуждения к деятельности (убеждения, идеалы, интересы), целеустремленность, морально воспитанная воля, нравственные чувства, положительные нравственные и умственные привычки [92], [93], [93г]. В этой связи И. В. Страхов и его сотрудники выявили и систематизировали признаки и структуру волевых черт характера.

Основными компонентами характера, по мнению Н. Д. Левитова, являются направленность человека и его воля. Основу направленности Н. Д. Левитов видит в мировоззрении. В понятие «направленность» им включаются интересы, идеалы, чувства.

Исходя из приведенной общей схемы структуры характера, Н. Д. Левитов поставил перед собой задачу определить систему черт характера, систематизировать его многочисленные качества, проявления, имея при этом в виду советского человека. В зависимости от главных жизненных отношений человека Н. Д. Левитов подразделяет черты направленности на следующие группы: а) коммунистическая идейность и принципиальность; б) советский патриотизм; в) отношение к труду; г) отношение к науке, искусству, природе; д) отношение человека к самому себе; е) отношение к другим людям, к коллективу [47; 91]. Что касается волевых черт характера, то Н. Д. Левитов предлагает различать черты активности или энергии характера, черты его организованности и стойкости, причем подчеркивается их тесная взаимосвязь. Наряду с этим Н. Д. Левитов считает необходимым особо выделить черты строения характера как целого, имея в виду определенность характера, его цельность, сложность, оригинальность и динамичность. В пределах каждой из этих категорий, указывает автор, могут быть самые различные характеры в зависимости от направленности и воли. На наш взгляд, анализ структуры характера, данный Н. Д. Левитовым, представляет одну из первых удачных попыток систематизировать черты (качества) характера. По сути дела, приведенная схема структуры характера стала общепринятой среди советских психологов. Почти все без исключения психологи выделяют в структуре характера в общем те же два компонента—направленность и волю,—хотя употребляют порой другие термины (например, вместо «направленности» говорят об «основных жизненных установках личности», о «системе отношений к действительности» и т. д.). Несколько иную классификацию объектов характерологических отношений дал Б. Г. Ананьев [3]. Он выделяет в этом плане четыре категории: а) общество и общественные идеи (идеология), б) труд как способ существования человека, в) другие люди и г) собственная деятельность и личность [3; 29].

Следует отметить также исследования А. Г. Ковалева и В. Н. Мясищева [36]. Особенности этих исследований заключаются в более глубоком по сравнению с работами других авторов анализе взаимоотношения компонентов характера, а также и в том, что они большее внимание уделили вопросу развития, динамики характера и его структурных соотношений. В структуре характера указанные авторы выделяют прежде всего содержание и форму, существующие в органическом единстве. Анализ содержательной стороны характера есть по существу анализ доминирующих у данной личности отношений, которые складываются в зависимости от жизненного пути личности, от воспитания, от социального положения в коллективе. Форма характера проявляется в особенностях способа дей-

ствий и поступков человека; в этом плане выделяются такие компоненты формы, как темперамент, волевая регуляция, привычки. Выделяются также основные структурные свойства характера, в первую очередь уравновешенность (или неуравновешенность) характера [36].

Многие психологи отмечают, что известную роль в структуре характера играют привычки поведения. Попытку проанализировать привычные формы поведения и их роль в структуре характера сделал В. А. Крутецкий.

Опираясь на ряд работ психологов и педагогов, а также на собственные наблюдения, автор попытался сформулировать некоторые особенности привычных форм поведения, а именно: 1) привычные формы поведения складываются как результат опыта человека в соответствующих действиях; 2) в основе привычной формы поведения лежит потребность (привычная форма поведения — это ставший потребностью способ реализации отношений); 3) привычные формы поведения — не шаблонные, застывшие, стереотипные действия, это обобщенные, очень гибкие формы, характеризующиеся широким переносом действия; 4) привычные формы поведения — не автоматизмы, а в высшей степени, предельно осознанные действия, осуществляемые при активной работе ума и воли.

Большое место в советских психологических исследованиях занимает психологический анализ тех или иных структурных элементов характера, отдельных его черт и проявлений. Здесь имеются в виду исследования таких качеств, как убежденность, требовательность к себе, критичность и самокритичность, дисциплинированность, инициативность, смелость, настойчивость, выдержка и т. д. Исследования эти проводились в двух планах: советские психологи пытались выявить сущность и особенности проявления тех или иных черт характера в условиях советского социалистического строя, изучить типичные черты характера советского человека, раскрыть значение тех или иных черт в структуре личности, в общем психическом облике человека; наряду с этим советские психологи стремились раскрыть конкретное содержание и конкретные формы проявления тех или иных черт характера и его особенностей на разных возрастных ступенях развития человека (убежденности, смелости и мужественности, требовательности к себе и др.). Объектом таких исследований чаще всего были школьники. В указанной связи следует отметить работы В. И. Овчинникова [66], А. К. Перова [67], В. С. Москвитина [56], А. А. Бодалева [8], [9]. Интерес представляет исследование М. А. Меньшиковой [54], [55], в котором раскрывается сущность инициативности как черты характера советского рабочего и показываются те конкретные формы, в которых она проявляется. Конкретное содержание и формы проявления инициативы у учащихся начальной школы (в условиях учебной, игровой, трудовой деятельности) изучал С. А. Петухов [71].

Усилия целого ряда психологов были направлены на изучение правильного отношения к коллективу, коллективизма как важнейшей черты личности человека социалистического общества. М. Н. Волокитина [14] показала своеобразие проявления этого качества у учащихся I класса, А. И. Жаворонко [24] — у детей среднего школьного возраста. Большой вклад в изучение этого вопроса внес А. Л. Шнирман, целый ряд исследований которого [105], [106] позволил вскрыть своеобразие проявлений коллективизма, отношений к коллективу и различные формы этих отношений у школьников по преимуществу старшего школьного возраста. Е. А. Иванова [27] уделила внимание психологическому анализу содержательной стороны и форм проявлений самокритичности у подростков. Г. И. Бизенков [7], исследуя формирование и развитие критичности и самокритичности у старшеклассников, наметил и описал различные типы учащихся в зависимости от степени развития и соотношения этих качеств. Некоторые формы проявления ответственности у младших школьников описал и проанализировал А. И. Жаворонко [25].

Большое внимание советские психологи и некоторые педагоги уделили анализу волевых проявлений и волевых черт характера учащихся. Необходимо упомянуть в этом отношении работы В. И. Селиванова [86], С. М. Ривеса [75], В. Д. Котлярова [39], Е. А. Серебряковой [87], Н. И. Судаков [94] описал три различные формы проявления настойчивости у учащихся старших классов: а) настойчивость как устойчивая черта характера, проявляющаяся во всей деятельности школьника, б) настойчивость лишь в тех видах деятельности, которые связаны с областью глубоких интересов школьника, и в) эпизодическая настойчивость под влиянием особых воздействий или временных увлечений. А. В. Полтев [72] описал аналогичные формы настойчивости в учебной работе подростков. Н. С. Лукин [51] детально исследовал особенности проявления выдержки у подростков и описал различные формы выдержанного и невыдержанного поведения, выделив в этом аспекте несколько типов школьников. Ф. И. Иващенко [28], исследуя у школьников проявления уверенности в себе, сделал попытку уяснить физиологический механизм соответствующей черты характера. Наконец, В. И. Аснин [5], [6] изучал дисциплинированность у школьников, понимая под этим закрепленную потребность и умение устойчиво пользоваться соответствующими способами поведения. Детальному и глубокому анализу отрицательной черты характера детей — упрямства посвящено исследование А. П. Ларина [44]. Им выделен и описан целый ряд самых различных форм проявлений упрямства у детей и исследованы условия, при которых они возникают, причем автором учитывались и закономерности высшей нервной деятельности. Дополнительный материал для понимания некоторых видов упрямства можно найти в работе В. А. Крутецкого [41].

Сотрудники кафедры психологии Саратовского педагогического института (И. В. Страхов, А. И. Аржанова, М. С. Кобзев, В. И. Селиванова и другие) уделили большое внимание психологическому анализу дружбы и товарищества [86б], [92а], [93в], [93г]. Они исследовали динамику мотивации дружбы и образа действий в товарищеских взаимоотношениях, влияние дружбы на характер школьников. Было показано наличие ряда стадий в развитии дружбы, каждая из которых характеризуется новой функцией в отношении влияния дружбы на личность.

Несмотря на сравнительно большое число исследований, упомянутых выше, приходится констатировать, что достаточно глубокого и широкого изучения отдельных компонентов характера в советской психологии еще нет, психологический анализ конкретных черт характера еще недостаточен.

2. ХАРАКТЕР И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Н. Д. Левитов [47], указав, что характерологическое значение могут иметь индивидуальные особенности процессов непосредственного отражения действительности, подтвердил это экспериментальной работой, принятой с целью установить характерологические различия у учащихся 15—16 лет при восприятии ими многоцветных репродукций. Анализ материала позволил Н. Д. Левитову выделить типы людей в зависимости от особенностей восприятия: а) пассивно воспринимающие и активно наблюдающие, б) детализирующие и обобщающие, в) скоростные и точностные, г) протоколирующие и интерпретирующие. Автор подчеркнул, что в большом количестве случаев отмеченные типы отражают психический склад человека, и обратил внимание на корреляцию между ними и соответствующими чертами характера.

В исследованиях А. А. Смирнова, обобщенных в монографии «Психология запоминания» [89], имеются некоторые данные, проливающие свет

на проблему зависимости запоминания от характерологических особенностей человека. Анализируя подобным образом многочисленные исследования советских психологов по проблемам памяти, воображения, мышления, можно сделать обоснованный вывод, что каждый психический процесс при известных условиях имеет характерологическое значение.

Разумеется, характерологическое значение прежде всего имеет конкретная деятельность человека — труд, учение, игра. В уже упомянутой выше монографии Н. Д. Левитова [47] приводятся наблюдения за учебной деятельностью учеников в школе и дома. В этой деятельности отчетливо проявляются характерологические различия. Ю. А. Самарин [80] исследовал связь особенностей стиля учебной работы школьников с их индивидуальными характерологическими чертами. Описывая различные стили умственной работы школьников, Ю. А. Самарин показал их зависимость от характера, в частности от эмоционально-волевой сферы. Он пришел к выводу, что изучение стиля умственной работы невозможно без изучения самой личности учащихся, что характер придает мышлению учащихся индивидуальные особенности (глубину или поверхностность мысли, устойчивость или неустойчивость мыслительной деятельности, приемы ее организации и т. д.). Н. А. Лисенкова [50] указала на такую же связь особенностей письменной речи с характерологическими чертами человека. Целый ряд исследований советских психологов в области конкретных видов деятельности, в частности игры, труда, также подтверждает положение о том, что при соответствующих условиях индивидуальные различия в деятельности определяются особенностями характера и чем сложнее и длительнее деятельность, тем адекватнее она выражает характер.

3. ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ХАРАКТЕРА С ДРУГИМИ СТОРОНАМИ ЛИЧНОСТИ (ТЕМПЕРАМЕНТОМ, СПОСОБНОСТЯМИ)

а) Характер и темперамент

По вопросу о взаимоотношении между характером и темпераментом в советской психологии нет единого мнения. Имеющие место различные точки зрения объясняются главным образом различным пониманием сущности и значения этих категорий. Надо отметить, что соображения, выдвигаемые на дискуссиях по этому вопросу, мало подкрепляются конкретными фактами и материалами исследований.

Большинство психологов, анализировавших проблему характера (Б. Г. Ананьев, Е. П. Ересь, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, В. С. Филатов и другие), склонно рассматривать темперамент как естественную, природную основу характера и один из его компонентов. Являясь динамической стороной характера, темперамент, по их мнению, органически входит в структуру характера. Наиболее четко эту позицию выразил, как нам представляется, Б. Г. Ананьев [3]. Он, в частности, указал, что темперамент — природная основа характера. Характер, возникающая на основе темперамента, сам преобразует темперамент и создает новую структуру личности, в которую темперамент входит в качестве одного из необходимых элементов, становясь динамической стороной характера. Эта динамическая сторона заключается в определенной эмоциональной направленности свойств характера, в определенной скорости протекания психических процессов и проявлений личности и т. д. [3; 47].

В противоположность этой точке зрения Н. Д. Левитов считает в корне неправильными попытки трактовать темперамент как основу или компонент характера. Темперамент и характер, по Н. Д. Левитову, это разные стороны личности, находящиеся во взаимосвязи. Темперамент выражается в эмоциональной возбудимости, он влияет на формы проявления характе-

ра, своеобразно «окрашивая» их. Однако обратное влияние (характера на темперамент) гораздо значительнее и существеннее. В этом смысле можно сказать, что темперамент подчинен характеру, он качественно преобразуется под влиянием характера. Физиологически это значит, что под влиянием условий жизни и воспитания вырабатываются новые системы связей, преобразующие природные особенности человека, относимые к темпераменту. Обосновывая свою мысль, Н. Д. Левитов провел специальное исследование [47; 57—58], показавшее, что ошибочно утверждать какую-либо однозначную связь между некоторыми качествами темперамента и чертами характера. С этой целью он изучил несколько десятков учеников X класса — наиболее ярких представителей четырех темпераментов — с точки зрения корреляции между особенностями темперамента и проявлениями настойчивости и выдержки. Такой корреляции обнаружено не было. Исследование Л. Б. Ермолаевой-Томиной [23] также показывает, что при выработке характера часто в существенных чертах изменяются черты темперамента.

И. В. Страхов, рассматривающий темперамент как одну из многих предпосылок развития характера, совместно с Т. Г. Якушевой показал значение темперамента в некоторых проявлениях характера, равно как и обратную зависимость психологической характеристики темпераментов от положительных черт характера [92], [93], [93г], [111].

б) Характер и способности

Совершенно недостаточное внимание советских психологов привлекает важная и сложная проблема взаимоотношения характера и способностей.

Известное значение в этом плане приобретает работа В. Е. Сыркиной «Развитие способностей и характер» [97]. Автор отмечает взаимосвязь этих сторон личности — развитие способностей и воспитание характера осуществляется в неразрывном единстве. В. Е. Сыркина на примерах показывает, что формирование и успешное развитие способностей обуславливается такими характерологическими чертами личности, как творческим отношением к труду, страстным желанием и умением искать новое, оригинальное, энтузиазмом, творческой смелостью, чувством неразрывной связи с коллективом и осознанием своей работы как части большого всенародного дела, верой в свои силы и возможности, соединенной со скромностью, самокритичностью, высокой требовательностью к себе. Формирование и развитие способностей тесно связано с умением настойчиво преодолевать трудности, работать организованно, проявлять инициативу. Указанные характерологические черты часто дают возможность компенсировать относительную слабость той или иной способности, компенсировать отдельные пробелы и недостатки в этой области. В то же время формальное, безразличное отношение к делу, эгоизм, равнодушие к коллективным интересам, гипертрофия собственного «я» тормозят развитие способностей, «гасят» их.

Н. Д. Левитов [47; 59—71] рассмотрел связь между характером и одной очень существенной стороной способностей — так называемым «общим интеллектом». При правильном воспитании, указывает автор, характер развивается в единстве с интеллектом; случаи расхождения между ними объясняются недостатками воспитания в широком смысле слова.

Для иллюстрации соотношения между интеллектом и волевыми чертами характера Н. Д. Левитов провел наблюдение за группой школьников [47; 68]. Все эти школьники (учащиеся VI класса) являлись наиболее умственно развитыми. Они тщательно наблюдались с точки зрения наличия и степени развития у них настойчивости и выдержки. Наблюдение показало, что у подавляющего большинства (75%) отобранных школьников высокое умственное развитие сочетается с достаточно высоким уровнем

развития воли, результатом такого соответствия является весьма успешная учебная деятельность. В тех же случаях, когда такого соответствия не было, имела место неровная или даже посредственная успеваемость, т. е. слабохарактерность учащихся часто является тормозом для проявления и развития их способностей.

Н. С. Лейтес, изучавший несколько особо одаренных школьников [49], также подчеркивает наличие у них незаурядной настойчивости и трудолюбия.

Дальнейшим развитием вопроса о взаимосвязи способностей и характера является работа Б. Г. Ананьева «О взаимосвязях в развитии способностей и характера» [4]. Рассматривая эту проблему в генетическом плане, Б. Г. Ананьев ставит своей задачей вскрыть внутренние связи между развитием характера и развитием способностей. В типологии высшей нервной деятельности автор усматривает общую физиологическую основу развития как характера, так и способностей. Основная мысль автора сводится к следующему: в каждом виде деятельности складывается определенный способ организации психических процессов. В процессе образования и закрепления этого способа происходит ряд существенных изменений как в физическом и умственном, так и в нравственном развитии ребенка, т. е. в процессе педагогически организованной деятельности ребенка происходит формирование не только способностей (физических и умственных), но и нравственных свойств его личности. Генезис таких черт характера, как трудолюбие, инициативность, сообразительность, организованность, настойчивость и т. д., заложен, по мнению Б. Г. Ананьева, именно в истории развития деятельности ребенка, в которой формируются его способности. Например, в процессе наблюдения формируется, с одной стороны, способность к наблюдению, а с другой стороны — наблюдательность как черта характера. Правильное обучение и воспитание, действительное единство учебно-воспитательного процесса, подчеркивает автор, снимают противоречия в развитии способностей и характера, обеспечивают равномерное и взаимосвязанное развитие способностей и характера. Далее Б. Г. Ананьев высказывает мысль о том, что взаимная связь характера и способностей приводит к таким сложнейшим и ценнейшим психологическим образованиям, как талант и призвание, для понимания сущности которых нужно сочетание теории способностей и теории характера. Необходимо рассматривать эти образования в свете определенного соответствия между потребностями и способностями, мотивами деятельности и реальной готовностью к ней, сложившимся характером и сочетанием необходимых для творческой деятельности способностей.

4. ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ И КЛАССИФИКАЦИИ ХАРАКТЕРОВ

а) Вопрос о соотношении индивидуального и типического в характере

Вопрос о соотношении в характере индивидуального и типического затрагивается в работах А. Г. Ковалева [31], [32], [36], Н. Д. Левитова [47], В. Н. Мясищева [36], В. Е. Сыркиной [98], В. С. Филатова [100]. Советская психология стоит на позициях единства в характере единичного, индивидуального и типического, общего, группового, на позициях социально-исторического подхода к анализу характера. Каждый характер выражает не только индивидуальные черты, но и черты, общие для той или иной группы людей, так как наряду с индивидуально-своеобразным жизненным путем каждого человека имеют место и общие условия жизни и воспитания. Типические стороны, или черты, характера отражают общие, типические обстоятельства жизни, т. е. можно говорить о типичных характерах, являю-

щихся продуктом определенных общественно-исторических условий. Работы упомянутых выше психологов способствуют решению вопроса о типических характерологических обстоятельствах жизни в разных конкретно-исторических условиях (в частности, в условиях буржуазного и социалистического обществ) и о типических характерах, порождаемых этими условиями.

б) Вопрос о типологии и классификации характеров

Выделение и анализ типов характера составляют одну из самых сложных задач советской характерологии.

Надо заметить, что общепризнанной, более или менее полной и обоснованной классификации характеров в советской психологии нет. Н. Д. Левитов [47] вообще считает ненужной, бесплодной и неразрешимой проблемой проблему универсальной, исчерпывающей классификации характеров ввиду сложности и разнообразия черт и проявлений характера людей — не существует людей с такого рода типами характера, которые можно было бы подвести под общую схему. А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев [36], [60] считают возможной и необходимой задачей дать возможно более полную и научно обоснованную классификацию характеров.

Нам кажется, не следует преувеличивать значения этих разногласий и подчеркивать полярность точек зрения представителей указанных двух направлений. Различный взгляд на проблему, разумеется, имеет место, но ведь, с одной стороны, А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев, конечно, не имеют в виду оторванную от жизни универсальную схему, под которую можно было бы подвести все характеры людей всех времен и всех народов, а с другой стороны, и Н. Д. Левитов считает не только возможной, но и необходимой разработку типов характера как эмпирических обобщений, позволяющих группировать характеры людей по тому или иному критерию.

Некоторый, по преимуществу исторический, интерес представляет схема классификации личностей, предложенная еще в 1927 г. А. Е. Петровой [70]. Тип личности по ее схеме определяется особенностью «психической конституции», выражающейся в определенном состоянии и взаимодействии психических функций. Типология представлена двумя уровнями развития конституции — верхним и нижним, каждый из которых делится соответственно на три основных типа конституции — конкретно-эмоциональный, аффективно-абстрактный и интеллектуально-волевой. Для этой схемы, как и для многих психологических работ этого времени, характерны абстрактность, метафизичность, отрыв личности от условий жизни и воспитания, несостоятельность методики получения экспериментальных данных.

Несколько иного плана типология характеров, намеченная А. П. Нечаевым в 1929 г. [65]. Исходя из «природных» особенностей человека (по сути дела, темпераментов), он выделяет три основных типа характеров: спокойный, возбудимый и стремительный, — а также отмечает наличие промежуточных и смешанных типов. Через всю классификацию А. П. Нечаева проходит идея врожденности и предопределенности характера врожденными особенностями организма. И эта работа представляет только исторический интерес, хотя следует отдать должное авторам той и другой работы, предпринявшим первую в советской психологии попытку классифицировать изучаемый материал и сделать его более доступным для анализа.

Упомянем и характерологическую классификацию личности, предложенную в 1945 г. грузинским психиатром и психотерапевтом Д. А. Гоце-ридзе [17] (см. А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев [36; 70—72]). В основе этой классификации лежат, по сути дела, нервные типы («уравновешенный»,

«энергичный», «спокойный», отличающиеся друг от друга психофизическим тонусом) с многочисленными вариациями. Совершенно правы А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев, отмечающие нечеткость, абстрактность и необоснованность указанной типологии и ее явный биологизм.

Работа А. Г. Ковалева по изучению объективных закономерностей характерообразования, равно как анализ и обобщение литературы по указанному вопросу, позволили ему сформулировать принципы, в соответствии с которыми должна строиться классификация характеров [32]: 1) классификация должна строиться по принципу наибольшей конкретности; 2) она должна строиться с учетом существенных особенностей индивидуумов; 3) типы характеров должны рассматриваться в единстве их формы и содержания; 4) разграничение типов внутри одного вида не должно быть резким; 5) классификация должна давать возможность включать обнаруженные новые переходные и промежуточные типы; 6) классификация должна предусматривать и указывать направление возможного развития типов и их перехода от одного уровня к другому.

В соответствии с этими принципами А. Г. Ковалев построил классификацию характеров старших школьников, представляющую несомненный интерес [31]. Он устанавливает основные типы характера старшего школьника по двум уровням в зависимости от степени развития коммунистической направленности и степени проявления сознательной волевой активности школьника — высшему (общественно-целестремленный тип) и низшему (школьники с неопределившимися убеждениями и нестойкостью поведения). Дальнейшее деление производится соответственно особенностям динамики поведения: к высшему уровню относятся четыре типа, соответствующие темпераментам, — страстно-деятельный, спокойно-деятельный, подвижно-деятельный и эмоционально-деятельный; к низшему уровню, соответственно, — аффективно-упрямый, апатичный, импульсивный и пассивно-оборонительный типы. Таким образом, выделяется 8 типов характера старших школьников. А. Г. Ковалев дал характеристику каждого типа, иллюстрируя ее примерами.

Определенное значение имеет работа В. Н. Мясищева «Проблема психологического типа в свете учения И. П. Павлова» [60], где автор анализирует проблему классификации характеров с позиции учения о высшей нервной деятельности. Этот анализ дал возможность В. Н. Мясищеву сформулировать следующее положение: «...психологический тип человека должен рассматриваться в неразрывной связи динамики его высшей нервной деятельности с общественной сущностью его индивидуальной опыта и формируемых им отношений» [60; 41]. В связи с этим обращается внимание на специально человеческие типы высшей нервной деятельности, установленные И. П. Павловым. Например, волевой тип характера, по мнению В. Н. Мясищева, ближе всего подходит к среднему человеческому типу: действительность отличает его от мыслительного и самообладание — от художественного типа. С позиций павловской типологии волевой характер отличается четырьмя признаками: «Во-первых, значительной ролью второй сигнальной системы; во-вторых, равновесием как первой и второй сигнальных систем, так и раздражительного и тормозного процессов; в-третьих, значительным запасом силы и выносливости; в-четвертых, достаточной подвижностью в обеих сигнальных системах...» [60; 53]. Далее автор делает замечание, что хотя и необходимо подобное освещение характерологических категорий с позиций учения И. П. Павлова, но ограничиваться этим и основывать только на этом психологическую систематизацию нельзя, так как в этом случае характеристика будет только формальной.

В совместной работе [36] А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев указывают, что предпосылкой решения вопроса о классификации типов характера явится установление типических соотношений и типических сочетаний следующих психологических свойств.

А. Отношения: 1) соотношение коллективно-общественного и индивидуально-личного, 2) доминирующие отношения, 3) идейный уровень, 4) уровень и тип интеллектуального развития, 5) творческие возможности человека, 6) уровень волевого развития в его соотношении с особенностями интеллектуального развития и эмоционально-темпераментных качеств.

Б. Динамика реактивности: 7) особенности эмоциональности и темперамента.

В. Основные структурные особенности: 8) цельность, уравновешенность или неуравновешенность, противоречивость, устойчивость, неустойчивость, 9) богатство личности, 10) соответствие внутреннего содержания и внешней стороны поведения.

К этой схеме авторы делают замечания: классификация должна учитывать возрастную дифференциацию характеров; классификацию следует создавать генетически начиная с ранних возрастов (где структура личности еще сравнительно проста). Нельзя не согласиться с авторами, когда они заключают, что удовлетворительная по полноте классификация явится результатом не только глубокого теоретического анализа, но и накопления богатого фактического материала.

И. В. Страхов в результате длительных исследований предложил линии характерологических различий, которые, по его мнению, могут быть положены в основу типологии характеров: 1) целеустремленность в деятельности, 2) творческое начало в образе действий, 3) единство и цельность характера, 4) полнота и многосторонность его свойств, 5) своеобразие ведущих стержневых проявлений характера, 6) сила характера, 7) уравновешенность характера, 8) морально-психологическая характеристика взаимоотношений человека с окружающими людьми, 9) взаимопомощь в труде, 10) внешнее выражение характера в формах обращения [93г].

Несколько в ином плане идут исследования Н. Д. Левитова и многих других психологов (Г. И. Бизенков, Н. С. Лукин, Н. И. Судаков и другие). Как уже указывалось, другой путь в направлении решения проблемы — это разработка типов характера как эмпирических обобщений, позволяющих по некоторому критерию группировать характеры на основе учета конкретно-исторических условий. В этом плане Н. Д. Левитов намечает три возможных пути типологических исследований [47; 214—215]: за основу типологии можно взять какую-либо существенную черту характера или несколько взаимосвязанных черт и выделить группы людей в зависимости от типологических проявлений данной черты; можно классифицировать группы людей по соотношению нескольких черт характера (например, установить типы учащихся с точки зрения соотношения целеустремленности и волевых черт); можно взять определенную группу людей и найти, какими типическими чертами характера эта группа отличается от других людей (например, рабочие-передовики от других рабочих). Могут иметь место и динамические типологические исследования, скажем выделение типов формирования характера. Разумеется, все эти пути, намеченные Н. Д. Левитовым, не только возможны, но и необходимы, использование их, несомненно, обогащает психологическую науку. В числе таких исследований можно назвать исследование самого Н. Д. Левитова [47; 216], который установил типы формирования характера учащихся в зависимости от различных путей воздействия личного примера.

В упомянутом уже исследовании Н. И. Судакова [94] намечено три типа учащихся в зависимости от развития и особенностей проявления у них настойчивости; в упоминавшемся исследовании Г. И. Бизенкова [7] выделено пять типов учащихся в зависимости от развития и соотношения критичности и самокритичности.

В одной из своих работ [47] Н. Д. Левитов построил типологию учащихся, взяв за основу общественную целеустремленность и волевые черты характера. Н. Д. Левитов исследовал 100 учащихся старших классов. Он выделил и описал четыре типа: 1) целеустремленный и волевой, 2) целе-

устремленный, но с некоторыми недостатками в таких волевых чертах, как настойчивость, выдержка, 3) «нецелеустремленный», но волевой и 4) «нецелеустремленный» и слабовольный. Н. Д. Левитов дал очень выразительные «зарисовки» школьников, представителей указанных типов.

Наконец, следует отметить и то обстоятельство, что Н. Д. Левитов поставил вопрос о «характерологических биографиях» [46; 237—241]. Определить типическое в психическом складе человека является очень сложной задачей, и психологическая характеристика человека тогда становится глубокой и основательной, когда она отражает жизненный путь, биографию человека.

Выше уже подчеркивалось, что советская психология еще далека от решения задачи построения типологии (или типологий) характера. Но она постепенно идет к разрешению этой задачи, причем идет в двух различных направлениях, двумя различными путями.

5. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ХАРАКТЕРА

Разрабатывая проблему формирования и развития характера, советские психологи прежде всего стремятся изучить движущие силы и объективные источники развития характера, исходя из того основного принципа, что характер личности общественно детерминирован. Советским психологам чужды и враждебны всякие попытки рассматривать характер как врожденное и неизменное образование. Характер человека обусловлен общественными условиями, в которых живет и действует человек, и изменяется при изменении условий жизни и деятельности человека. При этом человек — деятельное существо; не внешние условия сами по себе, а деятельность человека в данных условиях, его активное взаимодействие со средой играют решающую роль в формировании характера. Но здесь надо отметить, что, несмотря на то что советская психология придает большое значение активности самой личности в процессе формирования характера, принцип активности личности еще недостаточно принимается во внимание при анализе этого процесса.

Большой вклад в разработку этих вопросов внес А. С. Макаренко [52], наглядно продемонстрировавший, как проявляется принцип детерминированности характера условиями жизни и деятельности детей, какую роль может играть изменение этих условий, показавший значение организованной и направляемой воспитателем активности самих детей в процессе становления характера.

Сформулированные выше положения, относящиеся к общим вопросам процесса формирования характера, отражены и иллюстрированы в работах Б. Г. Ананьева [2], [3], А. Г. Ковалева [31], [32], [36], К. Н. Корнилова [37], Н. Д. Левитова [47], [48], В. Н. Мясищева [36], [59], [60], [63], Ю. А. Самарина [81], [82], В. С. Филатова [100] и других исследователей.

А. Г. Ковалев собрал много конкретного материала, раскрывающего те или иные стороны процесса формирования и развития характера [31], [32], [36]. Большое количество составленных им «психографий» конкретно показывает, что формирование характера наблюдаемых им детей — сложный и длительный процесс, обусловленный всей историей их жизни; что характер развивается «постепенно, неравномерно и неодновременно в разных его свойствах», что формирование характера есть процесс количественного и качественного изменения личности. А. Г. Ковалев сделал попытку показать, как происходит ассимиляция внешних воздействий и трансформация их во внутренние побуждения человека.

Анализируя этот материал и обобщая материал других советских психологов, А. Г. Ковалев формулирует некоторые общие закономерности формирования характера: 1) характер создается обстоятельствами жизни

и изменяется, качественно преобразуется вместе с изменением обстоятельств жизни; 2) темпы и качество формирования характера находятся в прямой зависимости от активности и разносторонности человека, его личного участия в труде, направленном на изменение обстоятельств жизни; 3) на определенном этапе развития характера приобретает большое значение самовоспитание человеком своего характера. Последний момент был подчеркнут в работе Б. Г. Ананьева, относящейся еще к 1941 г. [2]. Указывая, что для формирования характера надо включать ребенка в реальные отношения и деятельность, Б. Г. Ананьев отмечает, что в процессе воспитания у личности формируются убеждения, волевые качества, которые обеспечивают ей возможность регуляции собственного поведения, т. е. благодаря становлению характера личность превращается из регулируемой в саморегулирующую.

Н. Д. Левитов [47] уделяет внимание роли жизненных конфликтов, закаляющих характер человека. Он выделил четыре основных вида жизненных противоречий, которые могут вызывать такие конфликты: 1) противоречие новых и старых требований жизни, 2) противоречие между передовой и отсталой личностью, 3) противоречия влияний, оказываемых на личность, и 4) противоречия между чувством и долгом, между перспективным жизненным планом и ближайшими целями [47; 268—271].

Среди общих проблем, относящихся к вопросу формирования характера, выделим проблему психических состояний, выдвинутую Н. Д. Левитовым. Проблема эта имеет, по нашему мнению, весьма близкое отношение к рассматриваемому вопросу и является с этой точки зрения многообещающей.

Говоря о психических состояниях [46], Н. Д. Левитов имеет в виду общую характеристику психической деятельности за определенный период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от различных условий. Психические состояния — это своего рода временные синдромы, детерминированные внешними и внутренними воздействиями и оказывающие влияние на течение психических процессов (например, состояния бодрости или подавленности, умственной активности или пассивности, сосредоточенности или рассеянности, решимости или нерешимости, мечтательности, внимательности и т. д.). Н. Д. Левитов указывает и физиологические механизмы психических состояний, исходя из учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, — это временные состояния коры головного мозга, зависящие от своеобразия протекания в ней в данное время процессов возбуждения и торможения и детерминированные различными внешними и внутренними раздражителями. Н. Д. Левитов подчеркивает, что психические состояния представляют собой более устойчивые явления в психической жизни человека и, следовательно, имеют характерологическое значение. Они являются своего рода «промежуточными образованиями» между психическими процессами и устойчивыми чертами характера. Именно через психические состояния осуществляется «переход» от психических процессов к психическим свойствам личности: если психическое состояние часто имеет место, то оно закрепляется, переносится на другие ситуации и постепенно становится характерологической чертой человека. Вот эти основные положения и делают проблему психических состояний одной из важнейших проблем характерообразования. Н. Д. Левитов подчеркивает, что воспитание характера в значительной мере идет путем намеренного создания у детей определенных состояний, важных характерологически. Например, для воспитания решительности как черты характера необходимо сначала, чтобы ребенок неоднократно переживал хотя бы временные состояния решимости.

Несколько конкретизирует это положение статья А. К. Перова [69]. В этой статье также ставится вопрос о необходимости заполнить возникающий в исследованиях разрыв между психическими процессами и черта-

ми характера. Автор делает попытку показать, откуда и как появляются черты характера. Он проследил, как из временных состояний смелости рождается смелость как характерологическая черта [68].

Изучение некоторых устойчивых психических состояний и их перехода в черты характера проводилось сотрудниками кафедры психологии Саратовского педагогического института [93г]. Ими изучались различные проявления состояния уравновешенности и внимательности в связи с анализом эмоционально-волевых черт характера учащихся. Были выявлены возрастные особенности состояний уравновешенности у детей семилетнего возраста и взрослых (в частности, учителей в процессе проведения опроса учащихся). В последнем случае был установлен ряд типов, имеющих характерологическое значение (типы с преобладанием спокойной уравновешенности, живой, эмоциональной уравновешенности и т. д.).

Проблема психических состояний имеет большое будущее, но советские психологи уделяют ей пока, к сожалению, крайне незначительное внимание.

Несколько в ином аспекте проблема образования характера рассматривается в трудах В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева и некоторых других психологов. Ими разработано учение о формировании характера из жизненных отношений личности. Свойства характера, как это показано в целом ряде работ [2], [3], [8], [9], [36], [58], [59], [62], [63], [105], [106], формируются через воспитание определенных, существенных отношений, Б. Г. Ананьев сформулировал условия перехода отношений в черты характера. К таким условиям он относит: а) формирование мировоззрения, б) развитие реальных материальных и духовных потребностей и интересов, которые удовлетворяются путем того или иного действия, и в) формирование способа конкретной деятельности как практически осуществляемое отношение. Практически осуществляемое человеком отношение, укореняясь, становится чертой характера [3; 48].

Своеобразно представляет себе процесс формирования характера С. Л. Рубинштейн; обращая внимание на новые аспекты этой проблемы и исходя из своей трактовки характера как некоторой системы генерализованных побуждений к совершению в однородных условиях определенных поступков [76], [76а], [76б], С. Л. Рубинштейн считает, что характер формируется в процессе развития личности на основе ситуационно-обусловленных побуждений и мотивов, определяемых стечением внешних обстоятельств. Эти побуждения и являются тем, по выражению С. Л. Рубинштейна, «строительным материалом», из которого складывается характер. Упомянутые ситуационные побуждения при определенных условиях генерализуются по отношению к исходной, первичной ситуации, распространяясь на все ситуации, однородные с первой, и постепенно превращаются в личностные свойства, закрепившиеся за индивидуумом. Поэтому проблема формирования характера, подчеркивает С. Л. Рубинштейн, сводится к проблеме перехода побуждений, порожденных стечением внешних обстоятельств, в устойчивые личностные побуждения. Это определяет и специфику воспитательной работы по формированию характера. Основное в этом плане — это отбор и «прививка» (по выражению С. Л. Рубинштейна) необходимых побуждений путем организации условий для их генерализации и стереотипизации.

Непосредственное отношение к вопросам характерообразования имеет проблема значимости, разрабатываемая Н. Ф. Добрыниным и его сотрудниками [19], [20]. Для закрепления действий и поступков большое значение имеет общественная и личная значимость для человека выполняемых им действий — вот основная идея Н. Ф. Добрынина. При этом общественная значимость должна пониматься как объективная необходимость действовать определенным образом. Именно поэтому, подчеркивает Н. Ф. Добрынин, одно воспринимается и закрепляется, а другое нет.

Изучению закономерных связей между образом жизни ребенка, осо-

бенностями его деятельности и формированием тех или иных черт характера посвятили некоторые свои исследования Л. И. Божович и ее сотрудники [10]. Им удалось установить некоторые принципы организации деятельности, в процессе которой формируются определенные черты характера. Так, например, Л. И. Божович и ее сотрудниками экспериментально установлен интересный факт: одна и та же деятельность формирует различные качества личности, различные черты характера — в зависимости от различных мотивов, по которым она осуществляется. Следовательно, упражнения в правильном поведении лишь тогда приведут к цели, когда они осуществляются по определенным мотивам [10]. Отсюда следует важный вывод: в процессе формирования черт характера ребенка закрепляется не только определенная форма поведения, но и соответствующий мотив. Указанные положения подтверждены экспериментальными исследованиями Л. С. Славиной [88], формировавшей у школьников качество ответственности.

Наблюдая и анализируя процесс формирования характера, а также условия и пути его перестройки, А. Г. Ковалев обратил внимание на то, что в этом сложном процессе можно выделить ряд качественно своеобразных стадий [34]. Он выделил и описал, в частности, три стадии развития характера. Первая стадия, присущая дошкольнику, — это стадия ситуационного развития характера. На этой стадии поведение детей непосредственно зависит от конкретных ситуаций жизни, непосредственно отражает внешние влияния. Отсутствие устойчивых, закрепленных отношений позволяет сравнительно легко перестраивать поведение ребенка. Вторая стадия характерна для детей младшего и среднего школьного возраста. Это — стадия формирования устойчивого внешнего и внутреннего действия. На этой стадии формируются устойчивые привычки поведения, и в связи с этим переделка характера более затруднена. Наконец, третья стадия — это стадия внутренне обусловленного поведения и сложившихся привычек. На этой стадии задача переделки характера является еще более сложной.

Исследование непосредственного процесса формирования характера шло и идет в СССР по двум основным направлениям. Уже упоминалось, что характер складывается под всесторонним воздействием учебно-воспитательной работы школы и учителя, под влиянием руководимого учителем ученического коллектива, пионерской и комсомольской организаций, в общественно полезном труде, в условиях новых взаимоотношений в семье и т. д. Одна линия исследований и направлена на изучение роли каждого из этих факторов и условий в деле формирования характера или его отдельных черт, на изучение того, как именно протекает под их влиянием процесс становления характера. Ко второй группе относятся исследования, в которых ставилась задача вскрыть условия (все в совокупности или отдельные условия) формирования той или иной черты характера. И те и другие исследования имели своим объектом в подавляющем большинстве случаев детей, причем в основном детей школьного возраста, и проводились под углом зрения специфики формирования характера на разных возрастных ступенях.

В первой группе большое место занимают исследования роли и влияния школьного коллектива на процесс формирования характера. Каковы же наиболее важные условия, определяющие воспитательное значение ученического коллектива? Этому вопросу уделили внимание Н. Д. Левитов, А. Л. Шнирман и П. А. Просецкий. Н. Д. Левитов [47; 342—343] указывает четыре наиболее общие черты: единая целеустремленность, согласованность и организованность действий, единство руководства и равноправие членов коллектива вместе с различиями в обязанностях. А. Л. Шнирман дал более детальную и конкретную характеристику ученического коллектива, выделив такие черты: правильная и четкая общественная направленность, требовательность к своим членам, дисципли-

нированность на основе высокой активности и инициативности и, наконец, тесная связь классного коллектива с общешкольным [107], [109]. П. А. Просецкий выделил «интенсивность положительной коллективной деятельности учащихся», наличие положительных традиций и степень организованности и слаженности коллектива.

Подробно говорит о роли коллектива школы и комсомольской организации в процессе формирования характера В. С. Филатов [100].

А. Г. Ковалев на основе фактического материала показал, как организованный и целеустремленный коллектив влияет на своих членов [31], [32], [36]. Рядом «психографий» он проиллюстрировал значение отношений учащихся в коллективе в деле формирования характера. Влияние ученического коллектива, различного по уровню развития, на формирование волевых качеств проследил В. М. Лапик [43]. Следует отметить и работу А. А. Бодалева, показавшего, как с развитием отношений в коллективе развивается требовательность к себе у его членов [8], [9]. Интересна работа М. Н. Волокитиной [14], где автору удалось показать, как в процессе развития взаимоотношений между первоклассниками, в процессе формирования коллектива у них складывается умение управлять своим поведением.

Совсем незначительное количество работ посвящено анализу роли *производственного труда* в производственном коллективе в процессе становления и переделки характера взрослого рабочего. М. А. Меньшикова [54], [55] показала это на примере формирования инициативности, А. В. Тимофеева [99] — на примере формирования волевых качеств; о развитии личности в производственном коллективе говорит Е. Д. Варнакова [11].

В последнее время в связи с перестройкой системы народного образования в СССР психологи стали уделять гораздо больше внимания вопросам формирования характера школьников в процессе труда. Анализируя и обобщая передовой педагогический опыт, результаты психологических естественных экспериментов, психологи пытаются показать процесс коррекции, «шлифовки» характера под влиянием труда, показать, как под этим влиянием формируется не только правильное отношение к труду, но и воля и все другие черты характера. Психологи совместно с педагогами показали, что воспитывает не всякий труд, а труд, осуществляемый в определенных условиях, соответствующим образом организованный, — воспитывает труд производительный, коллективный, инициативный и творческий, посильный для учащихся, органически связанный с их учебной деятельностью. Здесь же следует упомянуть важную работу И. Ф. Свядковского [85]. Автор раскрывает некоторые условия формирования потребности в труде, описывает педагогический эксперимент, показавший, как производительный труд «выправляет» характеры детей. В этом плане автор указывает на роль эмоционального переживания школьниками своих успехов.

Работы А. В. Веденова [13] и С. М. Ривеса [75] освещают вопрос о формировании характера в условиях учебной деятельности. Они устанавливают общие условия и предпосылки формирования волевых качеств личности в процессе обучения в школе. Некоторый материал к этому вопросу дают также многочисленные опубликованные работы советских учителей, из числа которых назовем А. Е. Андрианову, А. Д. Леонскую, Л. Н. Леончукову и других. Указанные товарищи показали, как работа школы и учителя целенаправленно формирует те или иные черты характера школьников (дисциплинированность, трудолюбие, организованность, ответственность и т. д.). Л. Я. Мышко [57] исследовала вопрос о воздействии на характер учащихся некоторых внешних сторон организации учебного процесса, в частности организации внешнего и «техники» самого урока.

Эти и другие работы, о которых будет упомянуто ниже, дают известный материал для психологического анализа роли школы в процессе становления характера, однако несомненно, что число подобных работ еще крайне недостаточно. Советская психология еще не показала в полной мере, при каких условиях изучение основ наук является процессом не только умственного воспитания, но и воспитания характера, каковы психологические предпосылки воспитания характера на уроках, каковы пути формирования характера в борьбе за успеваемость и дисциплину и т. д.

Известная часть исследований посвящена роли семьи в формировании характера. А. Г. Ковалев [31], [32], [34], [36], анализируя конкретный материал, показал, как обстоятельства семейного воспитания, своеобразные отношения в семье влияют на формирование характера детей, как в зависимости от типа семейного воспитания складывается тот или иной тип характера. Например, при «авторитарном» воспитании, основанном на подавлении активности и инициативности ребенка, формируется тип забитого, пассивного, неуверенного в своих силах человека; при отсутствии умения формировать тормоза складывается тип импульсивного, развязного ребенка. Длительное (в течение четырех лет) наблюдение за поведением сестер — однояйцевых близнецов, осуществленное А. Г. Ковалевым, позволило ему установить, как различное отношение родителей к детям влияет на формирование тех или иных черт характера (при одинаковых природных задатках и одинаковых общих условиях жизни в семье близнецы резко отличались по характеру, и это различие всецело определялось тем, что одну из девочек родители поставили в положение «старшей», «руководительницы», «ответственной»).

Е. П. Ересь [22] исследовала проявления недисциплинированности школьников в связи с недостатками семейного воспитания. Обобщение имеющегося в ее распоряжении фактического материала позволило Е. П. Ересь систематизировать указанные недостатки и проанализировать их влияние на формирование характера школьника. Недостатки семейного воспитания как одну из причин детского упрямства проанализировал А. П. Ларин [44]. А. В. Веденов [12] теоретически осветил и проиллюстрировал ряд положений, относящихся к процессу воспитания волевых черт характера у ребенка в семье.

Сравнительно большое внимание советские психологи уделяли анализу таких «идеальных» факторов формирования характера, как *мировоззрение, самосознание, моральные знания и убеждения* и т. д. А. Л. Маливанов [53] проанализировал роль нравственных убеждений в процессе формирования дисциплинированности как черты характера и пришел к выводу, что роль эта исключительно велика. Он показал, что неумение детей осмыслить свое поведение существенно тормозит развитие их характера. Учитель обязан разъяснять детям общественные последствия их поступков, связывая это с организацией нравственной практики детей. Значение самосознания в формировании характера школьника-подростка косвенно показано в целом ряде исследований, посвященных проблеме самосознания. Например, некоторые данные имеются в работе А. Л. Шнирмана [105], Т. В. Драгуновой [21], Г. А. Собиевой [91].

Ряд исследований посвящен анализу некоторых морально-психологических понятий и представлений школьников и влияния их на процесс формирования характера.

В. А. Крутецкий [41] сделал попытку проанализировать фактическое содержание некоторых понятий у школьников, в частности понятий о чертах характера, установить уровни развития этих понятий и показать их влияние на поведение школьников.

А. П. Гуркина [18] изучила круг нравственно-психологических качеств личности, которые осознаются подростками, и наметила сдвиги, происходящие в этом отношении в возрастном плане. Сюда же относит-

ся исследование Т. В. Рубцовой [77], [78], посвященное особенностям осознания школьниками моральных свойств личности и выявлению путей развития этого осознания. Понимание чести школьниками и влияние этого понимания на их поведение изучила А. С. Алякринская [1а]; И. Э. Стрелкова [93д] исследовала понимание дружбы подростками. А. Н. Чеботарев [102] проанализировал процесс развития понятий честности и правдивости у учащихся суворовских училищ.

Указанные исследования говорят о том, что морально-психологические знания и убеждения играют весьма значительную роль в процессе становления и развития характера. В связи с этим в советской психологии и педагогике поднимается вопрос о различных формах нравственного просвещения, в частности о различного рода этических беседах, органически включаемых в систему воспитания. Большая заслуга в этом отношении принадлежит С. М. Ривесу [74], О. И. Руте [79], Н. П. Галицкому [15] и многим другим, разработавшим и обосновавшим методику проведения некоторых таких бесед и показавшим их влияние на поведение школьников.

О своеобразной форме этических бесед («этических чтениях») и их практической значимости говорит И. М. Краснобаев [40].

Нравственное просвещение, формирование нравственного сознания — это лишь одна сторона процесса формирования характера. Другой стороной этого процесса является соответствующая организация опыта ребенка, организация упражнений в правильном поведении, «гимнастика поведения» (А. С. Макаренко), формирование «привычек поведения». Эта сторона дела в том или ином плане отражается в большинстве исследований, посвященных анализу условий и методов формирования отдельных черт характера (эти исследования будут рассмотрены ниже). Здесь же можно упомянуть работы, специально посвященные вопросу о роли упражнений в процессе формирования привычек поведения, П. И. Самоукова [84], В. П. Чубукова [103], В. Сухомлинского [96].

Роли *примера* как одного из факторов формирования характера посвящены исследования Н. Д. Левитова и П. А. Просецкого. Н. Д. Левитов [45] изучал общие и индивидуальные психологические условия влияния личного примера на формирование характера школьников. Он показал, что существуют как объективные, так и субъективные факторы «выбора» примера, что имеют место разные пути воздействия личного примера и в зависимости от этих путей разные типы формирования характера у тех или иных школьников. Н. Д. Левитов проследил и возрастную «динамику примеров». П. А. Просецкий [73], используя материалы психологической литературы и собственного исследования, определил основные формы влияния примера в их развитии и рассмотрел особенности подражания как основной формы влияния примера в детском возрасте. Он попытался сформулировать условия, от которых зависят направленности и характер подражания, а именно: а) условия жизни, б) особенности объекта подражания, в) особенности субъекта подражания; наметить основные направления развития подражания: а) от подражания близким к подражанию далеким образцам, б) от подражания бессознательного к подражанию сознательному, в) от подражания внешнего к подражанию внутреннему, г) от подражания — самоцели к подражанию — средству для достижения цели и д) от подражания игрового — к жизненно практическому.

Явно недостаточное внимание советские психологи уделяли и уделяют *самовоспитанию* как фактору формирования и развития характера. Это совершенно неоправданно, так как процесс развития личности есть процесс постепенного превращения ее из «регулируемой» в «саморегулирующую». А. С. Макаренко постоянно подчеркивал и осуществлял в своей практической деятельности положение о том, что человек не толь-

ко объект, но и субъект воспитания. В этой связи следует упомянуть книгу В. И. Селиванова «Воспитание воли школьника» [86]. Автор уделяет внимание более общим и более частным вопросам самовоспитания, анализирует сущность и значение некоторых приемов «самостимуляции» (самоободрение, самообязательство, самоприказ, самоконтроль и т. д.). А. Г. Ковалев и А. А. Бодалев [35а] раскрывают сложную взаимосвязь между воспитанием и самовоспитанием, на ряде примеров показывают условия возникновения потребности в самовоспитании. Некоторый материал по вопросу самовоспитания характера имеется у К. Н. Корнилова [37], Ю. А. Самарина [82], В. А. Крутецкого [42].

Вторая линия исследований по проблеме формирования характера, тесно связанная с первой, направлена на психологический анализ условий, путей и методов формирования тех или иных черт характера. Почти все важнейшие черты характера были охвачены таким исследованием, хотя это далеко не значит, что анализ был в какой-то мере исчерпывающим. Работа эта, по сути дела, только начинается.

Условия, пути и методы формирования коллективизма, убежденности, чувства долга, критичности и самокритичности, трудолюбия и других качеств изучали А. Л. Шнирман [106], [107], [108], [109], А. И. Жаворонко [24], В. И. Овчинников [66], Р. Н. Ибрагимова [26], Г. И. Бизенков [7], Е. А. Иванова [27], Я. З. Неверович [64]. А. И. Жаворонко [25] исследовала пути воспитания качества ответственности у младших школьников и показала, что основной путь лежит через обогащение и активизацию нравственного опыта в процессе выполнения школьниками учебных заданий и общественных поручений с проверкой и оценкой этого выполнения при участии классного коллектива. Этому же вопросу посвящено исследование Л. С. Славиной [88], формировавшей указанное качество путем организации соответствующих форм деятельности в сочетании с воспитанием соответствующего мотива.

А. А. Бодалев [8], [9] установил, что требовательность к себе как черта характера формируется у старших школьников в условиях последовательных и настойчивых требований со стороны педагогического и ученического коллективов; при отсутствии этого условия, как правило, формируется повышенная требовательность к другим в сочетании со снисходительным отношением к себе.

Конкретные способы и приемы побуждения к инициативности и развития ее в устойчивую черту характера у взрослых рабочих изучила М. А. Меньшикова [55], [56]. Ей удалось показать, что важнейшими условиями этого процесса являются усложнение обязанностей человека, становление его в ответственное положение по отношению к коллективу.

Сравнительно большое число исследований посвящено анализу условий и путей формирования волевых черт характера. Отметим труды В. И. Селиванова [86], А. В. Веденова [12], [13], С. М. Ривеса [75], В. И. Асинова [5], [6], А. В. Суровцевой [95], Ф. И. Ивашенко [28], В. Д. Котлярова [39], В. М. Лапик [43], Н. С. Лукина [51], В. С. Москвитина [56], Е. А. Серебряковой [87], Н. И. Судакова [94], А. К. Перова [67] и А. В. Полтева [72].

Обобщая результаты всех упомянутых исследований, можно считать установленным, что черты характера складываются и закрепляются через организацию и обогащение соответствующего опыта, в процессе конкретной деятельности, в единстве с формированием определенной системы убеждений. Условия воспитания той или иной волевой черты характера имеют две взаимосвязанные стороны: воспитание у учащихся соответствующих мотивов и формирование волевых умений и навыков сознательно направлять и регулировать свои поступки. Иначе говоря, воля учащихся формируется всем укладом и содержанием работы школы и ученического коллектива.

Надо сказать, что советская психология уделяет внимание и процессам перестройки характера у школьников, исследованию причин отклонений в развитии характера, природы некоторых отрицательных качеств личности и на этой основе условиям и путям предупреждения и преодоления их. К этому типу работ относится работа А. П. Ларина [44], который проанализировал природу упрямства у школьников и обосновал конкретные методы предупреждения и преодоления его (метод переключения внимания, метод внушения, метод отсрочки выполнения требования, метод игнорирования и т. д.). Соответствующий материал по преодолению различных видов слабоволия содержат работы А. Г. Ковалева [34], Н. С. Лукина [51], Н. И. Судакова [94], Ф. И. Иващенко [28], А. К. Перова [67] и других.

К сожалению, почти совершенно вне поля зрения советских психологов остался вопрос об учете в процессе воспитания характера некоторых нейрофизиологических факторов, в первую очередь типа высшей нервной деятельности ребенка. Необходимость учитывать этот тип декларативно провозглашается в очень многих работах, конкретные же исследования этого вопроса почти отсутствуют. Положительным примером такого рода работ может служить исследование В. А. Горбачевой [16]. Она показала, что при воспитании выдержки, дисциплинированности у дошкольников необходимо принимать во внимание их тип высшей нервной деятельности и в зависимости от этого модифицировать воспитательные воздействия. В этой связи В. А. Горбачева дает целый ряд рекомендаций в методическом (педагогическом) плане.

6. ПРОБЛЕМА ПРИНЦИПОВ И МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ ХАРАКТЕРА

В советской психологии категорически отрицается возможность строить характерологические исследования на основании различного рода тестов и анкет. Механистический подход к человеку, субъективность истолкования результатов, попытка примитивными и стандартными приемами «изучить» сложнейший и изменяющийся объект, дать количественную характеристику личностным чертам и проявлениям — все это, органически присущее методу тестов и анкет, побудило советских психологов раз и навсегда отказаться от этого антинаучного метода.

Основной задачей советской психологии в этом плане была задача осознать, сформулировать и обосновать основные принципы, из которых следует исходить при разработке методов характерологического исследования. Такие принципы формулируют и обосновывают Н. Д. Левитов [47] и К. Н. Корнилов [38]. Анализ методических приемов исследования характера содержится в ряде работ А. Г. Ковалева [29], [31], [32], [33], [36], И. В. Страхова [92], [93], А. Л. Шнирмана [104], Г. Ф. Самброса [83].

Советские психологи обосновали ряд принципов научного характерологического исследования: 1) характер следует рассматривать, исходя из принципа его целостности, аналитико-синтетически; необходимо рассматривать его в тесной связи с другими сторонами личности; 2) характер может быть изучен лишь на объективном материале, т. е. при изучении характера следует исходить из конкретной деятельности, поступков человека с раскрытием их мотивации; 3) характер может быть изучен только с учетом детерминистического влияния внешних и внутренних условий (условий жизни и воспитания, состояния организма и его жизнедеятельности); 4) черты характера следует рассматривать в их развитии, изменении; 5) индивидуальный характер может быть изучен лишь в коллективе, через коллектив, на фоне коллектива, в котором формируется и развивается личность; исследование должно быть сравнительно типологическим (данная личность должна изучаться в сравне-

нии с другими); 6) характер должен изучаться в плане перспектив его развития, должно иметь место обоснованное «проектирование личности» (А. С. Макаренко). Это значит, что личность должна выступать в плане не только объекта изучения, но и объекта воспитания, изучение должно носить действенный характер, иметь целью овладение процессом формирования личности.

Значительный интерес в этой связи представляет статья К. Н. Корнилова [38], где автор выдвигает и подробно обосновывает ряд принципов изучения психологии личности советского человека и показывает, как эти принципы реализуются в конкретных, в частности характерологических, исследованиях.

Перечисленными выше принципами определяются конкретные методы исследования характера, принятые в советской психологии. К таким методам относятся наблюдение, естественный эксперимент, лабораторный эксперимент, а также биографический метод, беседа, анализ продуктов деятельности, которые обычно применяются в совокупности хотя бы нескольких методов, дополняющих, корректирующих и контролирующих друг друга.

Основным методом исследования характера в советской психологии является наблюдение в естественных условиях жизни и деятельности человека за его поступками, поведением, особенностями его деятельности. Техника метода наблюдения описана А. Г. Ковалевым и В. Н. Мясищевым [36; 230—235]. Н. Д. Левитовым [47; 171—174], там же приведен примерный план характерологического наблюдения. Образцом применения этого метода могут служить работы Н. Д. Левитова [47], А. Г. Ковалева [29], [31], [32], [33], А. П. Ларина [44], Н. С. Лукина [51], Н. И. Судакова [94].

Другим признанным и распространенным в советской психологии методом изучения характера является естественный эксперимент, основы которого были разработаны еще крупнейшим русским психологом А. Ф. Лазурским. В советской характерологии естественный эксперимент обычно принимает форму воспитывающего или преобразующего эксперимента, сочетающего в себе психологическое изучение ребенка с осуществлением воспитательных воздействий. Описание его дал Н. Д. Левитов [47; 176—178]. Образцом использования этого метода могут служить работы Л. С. Славинной [88] и М. А. Меньшиковой [54], [55].

Недостаточно в советской характерологии применяется метод лабораторного эксперимента. Методика лабораторного эксперимента в советской характерологии еще чрезвычайно слабо разработана. Отчасти это объясняется тем, что, по мнению большинства советских психологов, лабораторный эксперимент в характерологии вообще может иметь ограниченное применение ввиду сложности объекта характерологического исследования и искусственности лабораторной ситуации.

Требования к характерологическому эксперименту, основные пути, возможности и перспективы в этом отношении описаны А. Г. Ковалевым и В. Н. Мясищевым [36; 235—240]. В качестве образцов применения этого метода можно указать исследования Ф. И. Ивашенко [28] и Е. А. Серебряковой [87]. Ф. И. Ивашенко использовал метод произвольных ассоциаций и произвольных межассоциативных связей (при запоминании пар слов, обозначающих цвета) для исследования некоторых проявлений уверенности (или неуверенности) в своих силах слабоуспевающих школьников. Е. А. Серебрякова для этой же цели (исследования уверенности в себе у школьников) использовала методику решения школьниками экспериментальных задач, однородных по своему характеру, но различных по степени трудности; эти задачи свободно выбирались для решения самими школьниками в соответствии с их самооценкой.

Разработка методики лабораторного эксперимента для исследова-

ния характера является одной из важных задач советской характерологии.

Довольно хорошо разработан в советской характерологии биографический (психографический) метод; основная заслуга в разработке этого метода принадлежит Н. А. Рыбникову. Этот метод применялся, в частности, Н. Д. Левитовым [97] и А. Г. Ковалевым [31], [32], [36].

Метод беседы в советской характерологии используется по преимуществу как вспомогательный. Обоснование и описание этого метода даны у Н. Д. Левитова [97; 178—181]. Примером использования этого метода могут служить исследования Т. В. Драгуновой [21], А. П. Гуркиной [18], Т. В. Рубцовой [77]. Вспомогательным в советской характерологии является и метод изучения продуктов деятельности человека.

Новой областью характерологии является разрабатываемый сотрудниками кафедры психологии Саратовского пединститута (И. В. Страхов, В. И. Страхов, В. М. Беляева, Н. А. Деметьева и другие) метод изучения конкретных форм психологического анализа характеров, побуждений и мотивов, проявлений характера, который применяется в творчестве выдающихся писателей (Л. Н. Толстой, И. А. Гончаров, А. П. Чехов, Н. Г. Чернышевский) в соотношении с их взглядами на проблему характера, его природу, структуру.

Нельзя утверждать, что советская психология окончательно разрешила проблему методов характерологического исследования. Как правильно указывает Л. И. Божович [10], важнейшей задачей советской психологии была, есть и остаётся задача найти такие методы исследования и такие их модификации, которые давали бы возможность вскрыть внутреннюю психологическую природу отдельных качеств личности, их строение и особенности, которые позволили бы не только сформировать то или иное качество личности, но и проникнуть в его сущность.

Таково состояние советской психологии характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонов Т. И. Активизация воли учащихся в процессе сельскохозяйственного труда. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 1, М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
- 1а. Алякринская А. С. Понимание чести школьниками и честь как мотив их поведения. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
2. Ананьев Б. Г. Воспитание характера школьника, Л., изд-во Всесоюз. о-ва по распростран. полит. и науч. знаний, 1941.
3. Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера. Л., изд-во Всесоюз. о-ва по распростран. полит. и науч. знаний, 1949.
4. Ананьев Б. Г. О взаимосвязях в развитии способностей и характера. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
- 4а. Анастасьева Т. Н. и Русов Ю. В. О воспитательной эффективности производительного труда школьников. «Советская педагогика», 1959, № 9.
5. Аснин В. И. Вопросы изучения дисциплинированности учащихся. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
6. Аснин В. И. Об условиях формирования дисциплинированности школьников. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
7. Бизенков Г. И. О формировании и развитии критичности и самокритичности у учащихся старших классов средней школы. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
8. Бодалев А. А. О формировании требовательности к себе у школьников. «Ученые записки ЛГУ». Л., 1955, № 203.
9. Бодалев А. А. О развитии требовательности к себе у школьника. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
10. Божович Л. И. Некоторые проблемы формирования личности школьника и пути их изучения. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
11. Варнакова Е. Д. О развитии личности в производственном коллективе. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
12. Веденов А. В. Воспитание воли у ребенка в семье. М., изд-во АПН РСФСР, 1952.
13. Веденов А. В. Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности. М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

14. Волокитина М. Н. Очерки психологии школьников первого класса. М., Учпедгиз, 1951.
15. Галицкий Н. П. Воспитательные беседы с учащимися. Сб. «Воспитательная работа в школе». М., изд-во АПН РСФСР, 1950.
16. Горбачева В. А. Формирование поведения людей в младшей группе детского сада. «Известия АПН РСФСР». Вып. 62, 1954.
17. Гоцеридзе Д. А. К характерологической классификации личности. Сб. «Психология», изд-во АН ГрузССР, 1945.
18. Гуркина А. П. Осознание нравственно-психологических качеств личности школьниками V—VII классов. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
19. Добрынин Н. Ф. Проблема активности личности и принцип общественной значимости в психологии. «Доклады совещания по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
20. Добрынин Н. Ф. Проблема значимости в психологии. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
21. Драгунова Т. В. К характеристике некоторых психологических особенностей советских подростков. Автореферат канд. дисс. М., 1951.
22. Ересь Е. П. Проявления недисциплинированности школьников в связи с недостатками семейного воспитания. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
23. Ермолаева-Томина Л. Б. Демаскировка темперамента и ее педагогическое значение. «Советская педагогика», 1953, № 11.
24. Жаворонко А. И. Психологические особенности воспитания коллективизма у детей среднего школьного возраста. Автореферат канд. дисс. Киев, 1953.
25. Жаворонко А. И. О формировании ответственности у младших школьников. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
26. Ибрагимов Р. Н. Первые зачатки чувства долга у детей дошкольного возраста. Автореферат канд. дисс. М., 1952.
27. Иванова Е. А. Особенности критического отношения к себе учащихся V—VII классов. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
28. Иващенко Ф. И. Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1952.
- 28а. Киреенко В. И. Формирование личности учащихся в процессе труда в ученических бригадах. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 1. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
29. Ковалев А. Г. О работе классного руководителя по изучению школьника. Крымиздат, 1949.
30. Ковалев А. Г. Мировоззрение как фактор формирования характера. «Известия Крымского педагогического института». Т. 15, Крымиздат, 1950.
31. Ковалев А. Г. Типические особенности характера старшего школьника. Автореферат докт. дисс. Л., 1953.
32. Ковалев А. Г. Характер и закономерности его формирования. Л., 1954.
33. Ковалев А. Г. Методика исследования характера школьника. «Ученые записки ЛГУ». Л., 1955, № 203.
34. Ковалев А. Г. Процесс перестройки характера у школьника. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
35. Ковалев А. Г. Проблемы характерологии школьников. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
- 35а. Ковалев А. Г. и Бодалев А. А. Психология и педагогика самовоспитания. Л., изд-во ЛГУ, 1958.
36. Ковалев А. Г. и Мясищев В. Н. Психические особенности человека. Т. I. Характер. Л., изд-во ЛГУ, 1957.
37. Корнилов К. Н. Воспитание воли и характера. М.—Л., Детгиз, 1948.
38. Корнилов К. Н. Принципы изучения психологии личности советского человека. «Вопросы психологии», 1957, № 5.
39. Котляров В. Д. Проблема волевых черт характера учащихся. Автореферат канд. дисс. Л., 1956.
40. Краснобаев И. М. Формирование этических понятий у старших школьников. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
41. Крутецкий В. А. Понимание и оценка школьниками некоторых моральных качеств личности. «Вопросы психологии», 1956, № 2.
42. Крутецкий В. А. Воспитание воли. М., Учпедгиз, 1957.
43. Лапик В. М. Психологические основы воспитания волевых качеств личности школьника в коллективе. Автореферат канд. дисс. М., 1956.
44. Ларин А. П. О сущности и причинах детского упрямства. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
45. Левитов Н. Д. Влияние личного примера на формирование характера у учащихся X классов. «Ученые записки ГИП». Т. II. М., 1941.
46. Левитов Н. Д. Проблема психических состояний. «Вопросы психологии», 1955, № 2.
47. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера. М., Учпедгиз, 1956.

48. Левитов Н. Д. Характер и его формирование. М., изд-во «Правда», 1950.
49. Лейтес Н. С. Склонность к труду как фактор одаренности. «Известия АПН РСФСР». Вып. 25, 1950.
50. Лисенкова Н. А. Психологический анализ типологических особенностей письменной речи школьников старшего возраста. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
51. Лукин Н. С. Воспитание выдержки у подростков. М., Учпедгиз, 1955.
52. Макаренко А. С. Избр. пед. соч. М., 1949.
53. Маливанов А. Л. Роль нравственного убеждения в формировании дисциплинированного поведения советских подростков. Автореферат канд. дисс. М., 1954.
54. Меньшикова М. А. Воспитание инициативности как черты характера, «Вопросы психологии», 1956, № 5.
55. Меньшикова М. А. Формирование инициативности как черты характера советского рабочего. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
- 55а. Мерлин В. С. Очерк психологии личности. Пермь, Пермское кн. изд-во, 1959.
56. Москвитин В. С. О смелости и ее воспитании. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
57. Мышко Л. Я. Психологический анализ приемов воспитания воли на уровне I и II классов. Автореферат канд. дисс. М., 1943.
58. Мясичев В. Н. Проблема отношений в психологии индивидуальных различий. Сб. «Проблемы психологии». Л., изд-во ЛГУ, 1948.
59. Мясичев В. Н. Проблемы психологии человека в свете учения И. П. Павлова об отношении организма к среде. «Ученые записки ЛГУ». Л., 1953, № 174.
60. Мясичев В. Н. Проблема психологического типа в свете учения И. П. Павлова. «Ученые записки ЛГУ». Л., 1954, № 185.
61. Мясичев В. Н. Проблемы психологии в свете взглядов классиков марксизма-ленинизма на отношения человека. «Ученые записки ЛГУ». Л., 1955, № 203.
62. Мясичев В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
63. Мясичев В. Н. Проблема личности и отношений человека. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
64. Неверович Я. З. Психологический анализ процесса формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 64, 1955.
65. Нечаев А. П. Характер человека. М.—Л., Гиз, 1929.
66. Овчинников В. И. К психологии развития и формирования убеждений у советской молодежи. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
67. Перов А. К. Психология смелости и страха в связи с проблемой характера. Канд. дисс. М., 1946.
68. Перов А. К. О формировании характера советского человека. «Ученые записки Свердловского ГПИ». Вып. 9, 1954.
69. Перов А. К. Развитие черт характера из психических процессов и временных состояний человека. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
- 69а. Психология. Учебник для педагогических институтов (гл. «Характер»). М., Учпедгиз, 1956.
70. Петрова А. Е. Психологическая классификация личностей. Л., 1927.
71. Петухов С. А. Проявление инициативы учащимися III классов. Автореферат канд. дисс. М., 1954.
72. Полтев А. В. Настойчивость школьников-подростков и ее развитие в процессе учебной работы. Автореферат канд. дисс. М., 1956.
73. Просецкий П. А. Пример как один из факторов формирования личности. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
74. Ривес С. М. К вопросу о методике проведения этической беседы. «Советская педагогика», 1948, № 4.
75. Ривес С. М. Воспитание воли учащихся в процессе обучения. М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
76. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. «Вопросы психологии», 1957, № 3.
- 76а. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., изд-во АН СССР, 1957.
- 76б. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии, М., изд-во АН СССР, 1959.
77. Рубцова Т. В. Особенности осознания моральных свойств личности школьниками разного возраста. «Вопросы психологии», 1956, № 4.
78. Рубцова Т. В. Об осознании школьниками моральных свойств личности. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

79. Рута О. И. Особенности этических бесед в начальной школе. «Советская педагогика», 1949, № 5.
80. Самарин Ю. А. Стиль умственной работы старших школьников. «Известия АПН РСФСР», Вып. 17, 1948.
81. Самарин Ю. А. Развитие и воспитание детей в переходном возрасте. Л., изд-во О-ва по простран. полит. и науч. знаний, 1950.
82. Самарин Ю. А. Воспитание воли и характера. Л., изд-во О-ва по простран. полит. и науч. знаний, 1952.
83. Самброс Г. Ф. Изучение учителем учащихся и составление на них психолого-педагогических характеристик. Автореферат канд. дисс. М., 1954.
84. Самоуков П. И. Содержание и основные формы работы классного руководителя по разъяснению «Правил для учащихся» в V классе и приучению школьников к их выполнению. Автореферат канд. дисс. М., 1954.
85. Свадковский И. Ф. О воспитании трудолюбия у детей. М., Учпедгиз, 1959.
86. Селиванов В. И. Воспитание воли школьника. М., Учпедгиз, 1954.
- 86а. Селиванов В. И. Изменение личности школьника в процессе участия его в сельскохозяйственном труде. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 1. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
- 86б. Селиванова Р. Г. Влияние дружбы на формирование характера школьников-подростков. «Ученые записки Саратовского ГПИ». Вып. 29, 1957.
87. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
88. Славина Л. С. Формирование у школьников первых классов ответственного выполнения учебных обязанностей. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
89. Смирнов А. А. Психология запоминания. М., изд-во АПН РСФСР, 1948.
90. Смирнов А. А. Вопросы психологии личности советского школьника. «Советская педагогика», 1950, № 2.
91. Собиева Г. А. Формирование самосознания и самооценки у подростка. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
92. Страхов И. В. Эмоциональные компоненты характера школьника в связи с общей характерологией. Докт. дисс. М., 1940.
- 92а. Страхов И. В. О дружбе школьников. Саратов, Облгиз, 1946.
- 92б. Страхов И. В. Л. Н. Толстой о структуре характера, «Научный бюллетень ЛГУ», 1946, № 13.
- 92в. Страхов И. В. Внутренние монологи в произведениях Л. Н. Толстого как источник изучения эмоционально-волевых процессов. «Советская педагогика», 1946, № 3.
93. Страхов И. В. О психологическом анализе характера. «Ученые записки Саратовского ГПИ». Вып. 9, 1947.
- 93а. Страхов И. В. Характер и его устойчивые выразительные признаки в изображении Л. Н. Толстого, сб. «Проблемы психологии». М., изд-во ЛГУ, 1948.
- 93б. Страхов И. В. Л. Н. Толстой о психологии характера. «Ученые записки Саратовского ГПИ». Вып. 12, 1948.
- 93в. Страхов И. В. Проблемы психологии дружбы школьников. «Ученые записки Саратовского ГПИ». Вып. 29, 1957.
- 93г. Страхов И. В. Проблема характера в работах кафедры психологии Саратовского педагогического института. «Вопросы психологии», 1958, № 5.
- 93д. Стрелкова И. Э. Понимание дружбы школьниками-подростками в соответствии с некоторыми особенностями их поведения. «Ученые записки Саратовского ГПИ». Вып. 29, 1957.
94. Судаков Н. И. Психологическая характеристика настойчивости учащихся старших классов. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
95. Суrowцева А. В. Воспитание воли детей. М., Учпедгиз, 1952.
96. Сухомлинский В. Упражнение — один из методов воспитания сознательной дисциплины. «Советская педагогика», 1952, № 5.
97. Сыркина В. Е. Развитие способностей и характер. «Советская педагогика», 1947, № 2.
98. Сыркина В. Е. Типические черты характера в разных конкретно-исторических условиях. «Советская педагогика», 1948, № 4.
99. Тимофеева А. В. Развитие волевых качеств советского человека в процессе производственного труда. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
100. Филатов В. С. Учение о характере и его формировании в условиях социалистического общества. Автореферат канд. дисс. М., 1952.
101. Филатов В. С. Психология характера в свете павловского учения о физиологии высшей нервной деятельности. Сб. «Учение И. П. Павлова и философские вопросы психологии». М., изд-во АН СССР, 1952.
102. Чеботарев А. Н. Развитие понятий честности и правдивости у суворовцев старших классов. Автореферат канд. дисс. М., 1952.

103. Чубуков В. П. Психология привычек в умственном труде старших школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
104. Шнирман А. Л. Психологические основы изучения личности учащихся. «Советская педагогика», 1948, № 10.
105. Шнирман А. Л. Формирование отношений к коллективу и развитие самосознания старших школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 18, 1948
106. Шнирман А. Л. К вопросу о воспитании коллективизма у старших школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 26, 1950.
107. Шнирман А. Л. Об изучении развития личности в коллективе. «Вопросы психологии», 1955, № 2.
108. Шнирман А. Л. Коллектив как жизненное условие формирования личности школьника. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
109. Шнирман А. Л. Роль первичного коллектива в формировании личности учащегося средней школы. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
110. Яковлев В. А. Производительный труд как решающий фактор формирования личности учащегося. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 1. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
111. Якушева Т. Г. Психологические особенности общительности у школьников с различными типами темперамента. «Ученые записки Саратовского ГПИ». Вып. 29, 1957

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СПОСОБНОСТЯХ

Н. С. Лейтес

Изучение способностей составляет один из основных разделов психологии личности. Существенные для данной проблемы вопросы о роли наследственности, среды, воспитания и о движущих силах психического развития получили освещение в работах Г. С. Костюка [20], [21], А. Н. Леонтьева [34], [36], С. Л. Рубинштейна [48], [49], Б. М. Теплова [58], [59]. В этих работах выражен диалектико-материалистический подход к пониманию природы способностей и намечены общие закономерности формирования способностей. Названные авторы показали, что изучение способностей возможно лишь в русле исследования конкретных, исторически сложившихся и социально значимых видов деятельности. Способности как таковые не могут быть даны от рождения в готовом виде. Природные данные, или задатки, имеют важное значение, но они являются лишь одним из условий очень сложного процесса развития способностей. Последние складываются и развиваются в процессе взаимодействия человека с окружающей действительностью. Важнейшее значение для развития способностей имеют общественно-исторические условия.

Основы учения о способностях были сформулированы К. Марксом (обзор ранних трудов К. Маркса с точки зрения проблем психологии дан С. Л. Рубинштейном [50]). Исключительно важным является марксистское положение о том, что при коммунизме будет осуществляться «призвание, назначение, задача всякого человека — всесторонне развить свои способности»¹. В противоположность буржуазным теориям, обосновывающим классовое, национальное и расовое неравенство, советская психология подходит к проблеме способностей с точки зрения «родовых», общих всем людям возможностей развития психических свойств и с точки зрения *индивидуальных* различий. Марксистская теория и опыт Советского государства показывают, что в условиях бесклассового общества по мере преодоления разрыва между умственным и физическим трудом выполнение всех массовых видов человеческой деятельности становится практически доступным для всех людей, не страдающих какими-нибудь органическими дефектами. При этом именно

К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., изд. 2, т. 3, 1955, стр. 282.

всестороннее развитие способностей благоприятствует раскрытию всех творческих сил человека, позволяет наиболее полно и ярко проявиться индивидуальному своеобразию способностей.

Б. М. Тепловым [59] были подвергнуты подробному критическому анализу позиции буржуазных авторов, применявших с целью определения способностей *тесты* и «метод измерения известности». Формальное установление «уровней» способностей и вычисление «интеллектуальных коэффициентов» стали в буржуазных странах средством оправдания классового и национального неравенства, порождаемого условиями капиталистического общества. В работе Б. М. Теплова убедительно показана научная несостоятельность упомянутых методик и классовая ограниченность буржуазных взглядов. В статье А. В. Ярмоленко [75] дан критический разбор одной из новых буржуазных работ по одаренности.

В советской психологии накапливаются материалы в области изучения общих умственных способностей; проведены детальные исследования некоторых специальных способностей — к музыке, к рисованию; изучаются способности к технике, к спорту и др. Эти исследования характеризуются разнообразием методик.

Наиболее полно и доказательно изучены способности к музыке. Исследование Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей» [61] наряду со своим специальным значением дало богатый материал для разработки вопросов общей теории способностей. Особенно важны следующие положения.

Музыкальность, понимаемая как совокупность способностей, необходимых для занятий именно музыкальной деятельностью и при этом любыми ее видами, представляет собой единство эмоциональной отзывчивости на музыку и специальных особенностей слухового восприятия, «слышания» музыки. Выделение отдельных музыкальных способностей возможно лишь на основе изучения особенностей музыкальной деятельности.

Б. М. Тепловым выделены три основные музыкальные способности: 1. *Ладовое чувство*¹, т. е. способность различать ладовый характер звуков мелодии, их устойчивость и неустойчивость, степени этих качеств, «тяготение» звуков друг к другу. Это чувство непосредственно проявляется в узнавании мелодии, в эмоциональном отклике на нее, в чувствительности к точности интонации. 2. *Слуховое представление* — способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотные отношения. Эта способность проявляется в воспроизведении по слуху мелодии, в первую очередь в пении. На более высоких ступенях развития она представляет собой то, что обычно называют «внутренним слухом». 3. *Музыкально-ритмическое чувство* — способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить. Музыкально-ритмическое чувство лежит в основе тех сторон музыкальности, которые связаны с восприятием и воспроизведением временных отношений в музыке. Музыкально-ритмическое чувство наряду с ладовым образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку.

Соотношение между названными способностями у разных людей может быть неодинаковым. Это означает, что успешность занятий музыкой может достигаться различными путями. Установлено, что среди дошкольников, успешно обучающихся музыке, одни дети отличаются значительным ладовым чувством и способностью к слуховому представлению при недостаточном чувстве ритма, другие — хорошей способностью к слуховому представлению и развитым чувством ритма при сравнительно слабом ладовом чувстве, третьи — сильным ладовым чувством

¹ Лад — согласованность музыкальных звуков, определяемая зависимостью неустойчивых звуков от устойчивых (опорных).

и чувством музыкального ритма при малой способности к слуховому представлению. Таким образом, комплексы способностей к музыке могут быть различны не только по степени, но и по своему качественному своеобразию.

Способности к музыке развиваются в самом процессе музыкальной деятельности, они не могут «созреть» заранее, независимо от восприятия музыки и занятий ею (во всех изученных случаях очень раннего развития музыкальности имели место или прямая забота родителей о музыкальном развитии ребенка, или хотя бы достаточное богатство музыкальных впечатлений).

Музыкальность может развиваться на *разной* природной основе; например, она может сформироваться как в условиях наличия абсолютного слуха, так и при его отсутствии; это означает возможность компенсации одними способностями других.

Углубленное исследование музыкальных способностей оказало существенное влияние на постановку проблемы способностей в целом. Многие из приведенных выводов имеют значение, выходящее за пределы вопросов музыкальности. Так, видимо, по отношению к способностям в любой области применимы следующие положения: 1) способности могут быть выявлены только на основе анализа конкретной деятельности, 2) развитие способностей происходит в самом процессе деятельности, 3) успешность деятельности зависит от *комплекса* способностей, 4) высокие достижения в одной и той же деятельности могут быть обусловлены сочетанием *различных* способностей, 5) возможна в широких пределах компенсация одних способностей другими. Все эти положения стали отправными для последующих работ по психологии способностей.

В области способностей к рисованию экспериментальные исследования проводятся В. И. Киреенко. В одной из его работ [12] применен сконструированный автором специальный прибор, позволяющий выявить точность «глазомера» (выражающегося в оценке величины, в нахождении фигуры, *равной* заданной фигуре) и точность «оценки пропорций» (выражающейся в восприятии и воспроизведении *соотношения величин*). Были подобраны две контрастные группы испытуемых: в одну вошли лица, не проявлявшие склонности к рисованию и не занимавшиеся им, в другую — заведомо способные к рисованию. Опыты показали, что глазомер не имеет прямого отношения к успешности рисования. В отношении же оценки пропорций оказалось, что лица, обладающие способностями к рисованию, дают более низкий порог, чем лица нерисующие; в разных вариантах опытов (установление подобия двух фигур, пропорциональное деление прямоугольников, пропорциональное деление портрета и т. п.) результаты оказались сходными: сравнительно небольшие колебания величины порога внутри каждой группы и резкое расхождение между испытуемыми разных групп. Таким образом, было установлено, что оценка пропорций является специфической способностью, связанной с изобразительной деятельностью. При этом обнаружилось, что точность оценки пропорций отнюдь не пропорциональна возрасту (в числе испытуемых были лица разных возрастов начиная с 7 лет) и не сводится к навыкам рисования: в группе «рисовальщиков» самые низкие пороги оценки пропорций оказались у зрелого художника-профессионала и у семилетнего мальчика, никогда не обучавшегося, но страстно увлекавшегося рисованием. В исследовании выяснилось, что лица со склонностью к рисованию осуществляют решение предлагаемых задач иными способами, чем лица, далекие от изобразительной деятельности, а именно: первые находят пропорции непосредственно, прямым сопоставлением, в то время как вторые вынуждены прибегать к сравнению величин и расчетам.

В другой работе В. И. Киреенко [13] изучалась *оценка светлотных*

отношений. Автор исходил из того, что форма объектов всегда выявляется в условиях определенной освещенности; при этом задача рисующего заключается не в том, чтобы передать абсолютную силу света, а в том, чтобы выдержать светлотные *отношения* различных поверхностей изображаемой формы. Автором разработана оригинальная методика, позволяющая посредством специального прибора судить о точности оценки светлотных отношений. Испытуемыми опять-таки были две группы: лица, обнаруживающие несомненные успехи в рисовании, и лица, не расположенные к рисованию. Эксперименты показали значительные индивидуальные различия в оценке светлотных отношений. При этом ярко обнаружилось преимущество успешно занимающихся рисованием: в среднем испытуемые этой группы в четыре с половиной раза точнее оценивали светлотные отношения, чем испытуемые группы нерисующих. Таким образом, и оценка светлотных отношений выступает как специфическая способность к рисованию.

В той же работе представлены опыты, показывающие точность нахождения на глаз *вертикали* и *горизонтали* и точность в оценке отклонений от них. И в этих экспериментах результаты первой группы существенно отличаются от результатов второй группы: величина ошибки каждого испытуемого «рисовальщика» в несколько раз меньше величины ошибок каждого испытуемого из группы нерисующих. В работе удалось также выявить (как и в работе об оценке пропорций), что испытуемые, отличающиеся способностями к рисованию, выполняют экспериментальные задания, руководствуясь непосредственным впечатлением, в то время как испытуемые, не обнаруживающие успехов в рисовании, прибегают к рассуждениям и дополнительным построениям.

Сильные стороны работ этого цикла составляют вычленение наиболее простых и вместе с тем опорных компонентов сложной деятельности, создание новых экспериментальных методик, использование количественных показателей для характеристики индивидуальных различий и выявление различных способов выполнения одной и той же деятельности.

В. И. Киреенко принадлежит также работа, посвященная вопросу о целостности восприятия в связи с художественными способностями [14]. Автор, исходя главным образом из некоторых высказываний И. П. Павлова, считает, что «способность запечатлеть все в целом и отсутствие склонности к анализу» должны быть характерны для лиц художественного типа. (Это положение является дискуссионным.) В работе использован «объемно-экспозиционный аппарат» (конструкции автора), с помощью которого испытуемым предъявляется на ограниченное время (2 сек.) определенная группа предметов; в последующей части опыта выясняется, удалось ли испытуемому воспринять группу предметов как единую зрительную картину или же каждый предмет воспринимался в отдельности. Эксперименты, проведенные с двумя специально отобранными группами испытуемых — «художественной» и «нехудожественной», показали, что все испытуемые первой группы по сравнению с испытуемыми второй группы лучше решают данную задачу и прочнее удерживают в памяти картину расположения предметов, другими словами, у лиц первой группы зрительные образы отличаются большей полнотой. (Сходные результаты получены в экспериментах на узнавание лиц по фотографиям [15].) Эти факты представляют несомненный научный интерес. Но вряд ли ими может быть подтверждено положение об отсутствии у лиц первой группы «склонности к анализу».

Рассмотренная работа В. И. Киреенко по характеру методики и по своим исходным положениям примыкает к исследованию М. Н. Борисовой [2], посвященному определению соотношения первой и второй сигнальных систем. В этом исследовании роль первой сигнальной системы выяснялась главным образом в опытах, требующих непосредственного,

целостного зрительного восприятия. Предложенная М. Н. Борисовой методика, позволяющая судить об относительном преобладании одной из сигнальных систем (в специальных условиях опыта), была применена, в частности, к учащимся художественной школы. Оказалось, что из 34 начинающих художников у 23 обнаружилось относительное преобладание первой сигнальной системы, у 11 — относительное равновесие сигнальных систем; среди начинающих художников не оказалось ни одного с относительным преобладанием второй сигнальной системы. Результаты этих опытов также свидетельствуют о связи целостности восприятия со способностями к рисованию.

Таким образом, опытами В. И. Киреенко и М. Н. Борисовой показана особая полнота, целостность зрительного восприятия (и соответственно запоминания) у лиц художественного типа. Однако при всей бесспорности фактической стороны обеих работ думается, что нет оснований допускать отсутствие анализа или слабость его у лиц, занимающихся рисованием. Авторам можно поставить в упрек абсолютизирование отдельных высказываний И. П. Павлова, заключающих в себе подобный ход мысли. Многочисленные материалы о творчестве художников убеждают скорее в противоположном: художественный процесс немалым без постоянного и очень тонкого анализа. Можно полагать, что последующие исследования дополнят картину: наряду с особенностями целостного восприятия будут изучены также специфические особенности и художнического анализа.

Интересные материалы к вопросу о развитии способностей к рисованию в дошкольном возрасте дает работа Н. П. Сакулиной [52]. Здесь прослеживается первоначальное становление изобразительных способностей. Основное содержание работы — результаты наблюдения за двумя детьми в ходе занятий рисованием, с применением различных форм естественного эксперимента в течение трех лет (от 4 до 7 лет). Автор дает подробнейшее описание особенностей процесса рисования у каждого ребенка, самих рисунков детей, а также поведения, сопутствующего рисованию. Работа позволяет судить как о некоторых возрастных моментах изобразительных способностей, так и об индивидуальном своеобразии их развития. В плане теоретическом особого внимания заслуживает проводимое автором разделение способностей к рисованию на «способность изображения» и «способность художественного выражения». Способности изображения обуславливают те черты рисунка, которые позволяют узнавать в нем конкретные предметы и явления; эти способности предполагают наличие таких компонентов: 1) полнота восприятия и связанных с ним представлений, 2) овладение средствами графического выражения, 3) овладение техникой рисунка. Что же касается способностей художественного выражения, то они обуславливают передачу в рисунке определенного обобщения, а также личного отношения и развиваются на основе эстетического восприятия действительности. Несомненно, что различие между способностями изображения и способностями выражения имеет существенное значение не только в детском творчестве.

Некоторые данные относительно изобразительных способностей в их высшем проявлении — на материале творчества великих художников — содержат работы С. Г. Каплановой. В одной из них [9] дается анализ творческого процесса у В. И. Сурикова, в другой [10] — сравнительная характеристика творческого воображения И. Е. Репина и В. И. Сурикова. Результаты психологического анализа творческих особенностей великих художников-реалистов могут быть поучительны для правильного руководства развитием изобразительных способностей у начинающих художников.

Несколько исследований посвящено вопросам формирования способностей к другим видам искусства. Ряд тонких наблюдений за разви-

тием художественных способностей дошкольников в процессе игры-драматизации содержит работа Н. С. Карпинской [11]; большое внимание автор уделяет развитию способностей к выразительной речи. Весьма ценными здесь являются фактические данные о взаимосвязи развития специальных способностей и общего развития ребенка. В этой работе на конкретном материале обсуждается, в частности, вопрос о соотношении способностей с умениями и навыками.

Некоторые вопросы развития художественных способностей школьников на занятиях драматического кружка (подростковый возраст) рассматриваются в работе Ю. И. Рубиной [47]. Обобщая свой многолетний опыт изучения учащихся, автор показывает, как систематическое участие в инсценировках обогащает восприятие литературных произведений — развивает способности «лучше слышать» (улавливать значение и подтекст) и «лучше видеть» (представлять в воображении).

По вопросу о проявлениях литературных способностей у детей интересные материалы содержат психологические очерки Н. А. Черниковой [68]. В них, в частности, обсуждается проблема типологических различий в литературном творчестве детей. Развитию литературно-творческих способностей школьников посвящены работы Э. Г. Лейбовской [30] и И. Г. Кривошапкина [23]. В этих работах обобщен опыт практического руководства развитием литературных способностей.

Проблеме взаимосвязи литературных способностей и способностей к рисованию посвящено исследование В. Л. Дранкова [6]. Это исследование выполнено на необычном материале: автор изучил имеющиеся данные о роли способностей к рисованию в творческой деятельности Пушкина и Лермонтова. В исследовании показано, что наглядные представления и их графические изображения становятся как бы «опорными пунктами» творческого воображения писателя. Так, Пушкин очень часто прибегал к зарисовкам на полях; в таких рисунках намечены образы литературных героев, место действия, отдельные поэтические мысли. В многочисленных рисунках Лермонтова можно найти прообразы почти всех литературных персонажей, действующих в его произведениях. Специальный анализ показал теснейшую взаимосвязь литературных и собственно изобразительных способностей у обоих великих поэтов и исключительную благотворность такого сочетания способностей.

Вопросы, относящиеся к проблеме художественных способностей в целом, рассматриваются в статье Б. М. Теплова «Психологические вопросы художественного воспитания» [62], а также в книге «Общие вопросы эстетического воспитания в школе» (глава «Воспитание художественных способностей», авторы: В. Н. Шацкая, Е. Г. Савченко, П. М. Якобсон, 69)). В этих обобщающих работах основное внимание уделено способностям к искусству в *детском возрасте*. Авторы исходят из того, что развитие художественных способностей является мощным средством всестороннего, гармонического развития личности. При этом формирование художественных способностей рассматривается каждый раз применительно к конкретным условиям воспитания и обучения.

Существенное место в разработке психологии способностей занимает изучение общих *умственных способностей*. В этой области преодолены отрицательные влияния механистических и биологизаторских теорий интеллекта. Уже в прошлое ушли упрощенные попытки измерения умственной одаренности методикой тестов, была выяснена научная несостоятельность и практическая вредность значительной части тестовых испытаний. Определяющую роль в преодолении чуждых теорий и лженаучных методик сыграло постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркэмпросов» от 4 июля 1936 г. Характерным для советской психологии является изучение умственных способностей в становлении, в развитии и в тесной связи с другими сторонами личности [35]. Следует заметить, что накопление научных фак-

тов, относящихся к умственным способностям, происходит не только в исследованиях, специально посвященных этой проблеме, но и в ряде исследований, ведущихся в области психологии обучения.

Психологическому анализу нескольких случаев выдающейся умственной одаренности детей посвящена работа Н. С. Лейтеса [31]. В работе подробно описаны три мальчика в возрасте 9—11 лет, отличавшиеся исключительно высоким умственным развитием и необычайными для их возраста достижениями. Собственно интеллектуальные данные каждого ребенка представлены на фоне общей характеристики личности. В работе показано, что особенностью одаренных детей, их коренным психологическим свойством — при всем своеобразии ума и характера каждого такого ребенка — является потребность в умственной деятельности, повышенная тяга к труду. На конкретном материале прослеживается, как стремление к занятиям, напряженная склонность к деятельности содействуют развитию способностей и обуславливают достижение успехов — склонность к труду выступает как фактор одаренности. В работе отмечается, что тезис о склонности к труду как факторе одаренности относится не только к выдающимся детям, а имеет всеобщее значение.

Анализ выдающихся умственных способностей, проявляющихся в области «практического» мышления, дан в работе Б. М. Теплова о великих полководцах [60]. В этой работе на обширном военно-историческом материале рассмотрены те психологические качества, которые необходимы для деятельности полководца. В работе показано единство собственно интеллектуальных особенностей и особенностей волевых. Автор подробно останавливается на таких умственных чертах, как конкретность мышления, способность нахождения быстрого решения, способность предвидения и др. При этом вскрывается своеобразная диалектика умственных способностей, а именно необходимость совмещения противоположных качеств мышления: быстроты и неторопливости, осторожности и смелости, гибкости и устойчивости и пр. В работе показана также роль знаний и подготовки в деле развития умственных способностей. Выполненная на специальном материале, эта работа представляет большой общепсихологический интерес.

Некоторые данные о старших школьниках, отличающихся высокими умственными способностями, можно найти в работе Н. С. Лейтеса, посвященной проблеме темперамента [32].

Способности к усвоению математики в школе изучались В. А. Крутецким [24]. Им выявлены особенности мыслительной деятельности в процессе решения алгебраических задач у учащихся с разной степенью способностей к усвоению математики. Метод исследования — сравнительный анализ процесса решения учащимися (VI, VII и VIII классов) специально подобранных экспериментальных задач. В. А. Крутецким установлено, что существенное место в структуре математических способностей занимают быстрота обобщения математического материала, быстрота «свертывания» мыслительного процесса (сокращение процесса рассуждения и системы соответствующих действий), а также легкость перехода от прямых операций к обратным; в указанных особенностях (способностях) выступает специфика аналитико-синтетической деятельности учащихся.

Л. Н. Ланда [26] изучал индивидуальные различия между учащимися (VIII класс) в усвоении нового метода рассуждения при решении геометрических задач. Им показаны некоторые «количественные» особенности формирования отдельных умственных способностей. В частности, учитывались индивидуальные различия в количестве необходимых упражнений, различия в темпе работы, различия в степени затруднений при необходимости варьировать операции, различия в легкости и успешности освоения некоторых операций и др. Л. Н. Ланда отме-

чает, что, имея дело с индивидуальными различиями, нужно считаться не только с тем, чего уже достиг ученик, т. е. с уровнем его развития, но следует учитывать и *способность к дальнейшему развитию* определенных психических свойств.

Проблема способностей, понятно, имеет не только количественный аспект: нельзя видеть проблему лишь в том, *насколько велики* способности. Важное значение имеют различия в способностях одинаково развитых, т. е. различия не по степени, а по своеобразию способностей. (Сказанное, разумеется, относится не только к общим умственным способностям, но в равной мере и к любым другим.)

Прямое отношение к вопросу о своеобразии умственных способностей имеют высказанные И. П. Павловым положения о типологических различиях по соотношению первой и второй сигнальных систем (гипотеза о «специально человеческих» типах получила уже достаточно подтверждений). Несомненно, что принадлежность к «художественному» или «мыслительному» типу может сказываться не только в восприятии искусства и в соответствующих творческих занятиях, но имеет более широкое значение, накладывает отпечаток на всю психическую деятельность. Интересные соображения о значении этих типов для мыслительной деятельности содержатся в работе А. Т. Губко [4]. Им, в частности, верно подчеркнута, что для понимания различий в аналитико-синтетической деятельности необходимо учитывать *сигнальную природу* объектов анализа и систематизации.

В отношении умственных способностей то или иное соотношение сигнальных систем обуславливает не величину, не уровень способностей, а лишь некоторое своеобразие ума: «художественный» тип расположен к более конкретному, образному мышлению, а «мыслительный» — к мышлению более обобщенному, абстрактному. Такого рода различия между школьниками изучались Т. П. Тереховой [66] на материале истории, А. Н. Турпановым [67] на материале географии.

В исследовании Н. А. Лисенковой [38] показано, как соотношение сигнальных систем обуславливает своеобразие литературных способностей. Путем анализа многочисленных сочинений учащихся и длительной работы с отдельными учениками автором выявлены два контрастных типа письменной речи у старших школьников: 1) *тип выразительной речи*, где образные и эмоциональные моменты пронизывают весь текст и ход изложения во многом обусловлен развертыванием образа и передачей настроения; 2) *тип логически связной речи*, где изложение носит исключительно понятийный характер и переход от одной части текста к другой определяется обобщенными, логическими связями. Согласно автору первый тип речи является выражением относительного преобладания первой сигнальной системы, в то время как второй тип речи выражает относительное преобладание второй сигнальной системы. В работе показано, что образные слова и обороты возникают не сами по себе, а благодаря видению образа, т. е. вследствие яркости, конкретности чувственных представлений.

Ю. А. Самарин [54] изучал некоторые моменты формирования способностей к иностранному языку. Применяя разновидность ассоциативного эксперимента (испытуемыми были студенты), он показал, что «рост темпа ассоциативного процесса» (называние слов на иностранном языке в ответ на данное слово-раздражитель) имеет неравномерный характер. Например, быстрее могут образовываться ассоциации более конкретные или, наоборот, более абстрактные, что в первую очередь зависит от учебного опыта. Наблюдавшиеся при этом индивидуальные различия исследователь также связывает, в частности, с особенностями соотношения первой и второй сигнальных систем.

Известно, что вторая сигнальная система верно отражает действительность лишь до тех пор, пока она правильно соотносится с «первыми

сигналами» действительности. Исследованиями Н. А. Менчинской [39] установлено, что недостаточное развитие способностей к арифметике (у младших школьников) обусловлено, в частности, отсутствием необходимой связи между наглядными (образными) и отвлеченными элементами мышления; менее способные к арифметике дети недостаточно отчетливо представляют себе, какая реальная величина соответствует тем или иным числам, вследствие чего они могут не замечать явные неправильности в ходе решения задачи и в соотношении величин. Подобное явление — несоответствие между общими понятиями и конкретными представлениями — на материале других учебных предметов (история, грамматика) описано также в работе Р. Л. Гинзбург [3].

Н. А. Менчинской [39] путем длительных наблюдений за отдельными учащимися показали индивидуальные особенности изучающих арифметику и в других отношениях: в быстроте усвоения учебного материала, в легкости приспособления к изменению условий задачи и к переключению от одних арифметических действий к другим.

Процесс переключения от одной умственной операции к другой у младших школьников (на материале арифметических задач) стал предметом специального исследования Т. В. Кудрявцева [25]. Им установлено, что дети заметно отличаются друг от друга по расположенности к ошибкам переключения. Т. В. Кудрявцев показал различия между школьниками в отношении *воспитуемости* способности к переключению.

Индивидуальным особенностям умственной деятельности учащихся начальных школ посвящена работа К. Г. Павловой [43]. На примере усвоения грамматики в исследовании показано, насколько существенно отличаются ученики друг от друга по быстроте решения мыслительных задач. При этом обнаружено, что высокая подвижность мыслительных процессов неразрывно связана с широкими возможностями абстрагирования и обобщения, инертность же мыслительных процессов («застревание» на некоторых признаках) приводит к неполноте и ошибочности обобщений.

К выводам К. Г. Павловой близко примыкают результаты исследования З. И. Калмыковой [8], посвященного выяснению того, как применяются знания по физике к решению учебных задач (VI и IX классы). Автором отмечены существенные индивидуальные различия в «темпе продвижения». При этом установлено, что «темп продвижения» обусловлен прежде всего образованием обобщенных связей, которые позволяют учащимся выходить за пределы приподнесенного на уроке материала. Учащиеся, у которых быстро образуются обобщенные связи, отличаются также быстротой и точностью их дифференцирования, легкостью переключения.

Индивидуальные различия учащихся, выявляемые в работах по психологии обучения, не всегда могут быть отнесены за счет способностей: многое здесь, конечно, зависит от методов обучения, от знаний, от подготовки ученика и т. д. Но несомненно, что тщательный анализ учебной деятельности, даваемый в этих работах, и нахождение устойчивых индивидуальных особенностей усвоения и применения знаний (в относительно одинаковых условиях обучения и воспитания) представляют собой существенный вклад в разработку вопроса о способностях. Без накопления такого рода материалов невозможно подлинно содержательное и практически значимое изучение способностей к обучению.

С точки зрения задачи всестороннего развития способностей — в условиях политехнического обучения — особый интерес представляет изучение *технических* способностей. Н. Д. Левитовым [29] дан анализ психологических компонентов конструктивно-технической деятельности. Как известно, в связи с механизацией и автоматизацией производства требования к технической деятельности повышаются. Это относится

прежде всего к интеллектуальным ее компонентам. Н. Д. Левитов подробно выясняет связь между «общим интеллектом» и специальными техническими способностями. В последних он различает: 1) техническое понимание, 2) техническое мастерство, 3) техническое изобретательство.

Некоторые материалы относительно развития технических способностей школьников содержатся в работах П. М. Якобсона. В одной из них [72] рассматриваются психологические особенности конструктивной деятельности учащихся седьмых классов. В ходе экспериментальных занятий, где ученики выполняли задания различной степени трудности (собирали модели, составили технический проект), были обнаружены значительные индивидуальные различия — в темпе работы, в характере мыслительной деятельности, в переносе знаний по теории в практическую ситуацию, в ручных действиях и пр. В других работах П. М. Якобсона [70], [71], [73] специально рассматриваются те психологические качества, которые нужны для достижения успехов в области техники. Прежде всего показана необходимость «технической наблюдательности»: недостаточно иметь общее впечатление о виденном, нужно различать отдельные детали и улавливать их взаимозависимость (видеть элементы конструкции, ее узлы, способы соединения частей), нужно замечать отличия данной машины от других и принципы ее работы. Далее автор раскрывает значение «технического мышления», которое предполагает хорошую ориентировку в некоторых законах механики, подход к задаче, обоснованный требованиями материала и техническими возможностями, наиболее целесообразное планирование действий, развитие пространственных конструктивно-технических представлений и пр. В работах П. М. Якобсона имеются сведения относительно опыта воспитания перечисленных психологических особенностей, в частности, указаны некоторые формы занятий с учащимися, содействующие развитию творческих способностей к технике. Факты, относящиеся к формированию технических интересов учащихся (имеющих значение для развития технических способностей), представлены в работе М. Г. Давлетшина [5].

Е. А. Климов [16] изучал индивидуальные особенности ткачих-многостаночниц, среди которых, как показало исследование, были лица, резко отличающиеся по своему типу нервной системы. Оказалось, что выдающиеся производственные успехи (при работе на нескольких станках), высокое развитие специальных способностей возможны у работниц как с подвижной нервной системой, так и с инертной; передовики производства развивают способности и организуют свою трудовую деятельность с учетом своих индивидуальных особенностей.

В области изучения профессиональных способностей взрослых следует отметить многолетние исследования «летних» способностей, проводившиеся под руководством К. К. Платонова [44]. В этих исследованиях выяснялись некоторые компоненты деятельности летчика и разрабатывались методики определения индивидуальных особенностей курсантов училищ и летчиков (с отличной успеваемостью и плохо успевающих). При этом имелось в виду изучение «структуры личности» в целом, с особым выделением профессионально значимых качеств. Исследования, в частности, показали, что лица, пригодные к летной деятельности, очень различны по своим индивидуально-психологическим особенностям и что исключительно велики компенсаторные возможности личности.

На совещании по вопросам психологии труда, состоявшемся в 1957 г., вопросы, связанные с изучением профессий и профессиональных способностей, были представлены в докладах Н. Д. Левитова [28] и К. К. Платонова [45].

Интересные материалы к проблеме способностей имеются в исследованиях по психологии спорта. А. Ц. Пуни [46] были подробно изучены

индивидуально-психологические особенности спортсменов-фехтовальщиков. Выяснилось, что одни из бойцов-фехтовальщиков, не отличаясь быстротой реакций, используют высокоразвитую наблюдательность, «чувство момента» (правильно учитывают ситуацию и своевременно действуют); для других особенно характерна общая подвижность и выносливость; третьи отличаются силой натиска и исключительной волей к победе. Было установлено, что в этих различиях проявляются особенности типа нервной системы спортсменов. Показательно, что столь разные характеристики относятся к бойцам одинаковой квалификации, обладающим примерно равным мастерством и добивающимся равноценных успехов. Автор исследования пришел к заключению, переключаящемуся с результатами исследования способностей к другим видам деятельности, а именно, что высокое мастерство и спортивные успехи, в данном случае в фехтовании, могут быть достигнуты не за счет каких-то единственно возможных особенностей, а за счет весьма различных сочетаний качеств личности.

Имеется ряд работ, специально посвященных вопросам компенсации отдельных способностей и задатков. Здесь прежде всего следует отметить достижения И. А. Соколянского, разработавшего принципы работы с детьми, лишенными зрения и слуха. Согласно И. А. Соколянскому (см. предисловие к книге О. И. Скороходовой [55]), сущность первоначальной работы со слепоглухонемым ребенком заключается в выработке у него непосредственных адекватных отношений с окружающей материальной средой (самостоятельное передвижение, ориентировка во времени и пр.). Только таким путем создается тот чувственный опыт, который затем дает возможность обозначать словом предметы и явления. В результате правильной системы воздействий удается превратить слепоглухонемых детей в организованных и высококультурных. Научно-практическая деятельность И. А. Соколянского убеждает в величайших компенсаторных возможностях нервной системы. Выяснению компенсаторных механизмов при потере зрения и слуха посвящена работа А. В. Ярмоленко [74]. В работе показана решающая роль двигательных ощущений в чувственном познании у слепоглухих.

Интересные материалы, касающиеся компенсации способностей, содержит работа Н. М. Костомаровой [19] об особенностях воображения у лиц с поражением зрительного анализатора. Оказывается, что вторая сигнальная система в силу особой связи слова со зрительными представлениями является у поздно ослепших средством преднамеренной актуализации зрительных представлений. Автором изучены процессы творческого зрительного воображения у слепого писателя (Г. В. Добржинский) и у слепого скульптора (Лина По), у обоих творческих работников выяснилось огромное значение способности к ярким зрительным представлениям на основе сохранившегося запаса зрительных впечатлений зрячего периода их жизни. В работе Н. М. Костомаровой выясняются также механизмы компенсации зрения у лиц с поражением мозгового конца зрительного анализатора.

Нет сомнений о том, что мозг каждого здорового ребенка позволяет развить все способности, необходимые для успешного обучения в школе. В исследованиях советских психологов вскрыты некоторые причины тех случаев, когда психически полноценный ученик все же предстает как «совершенно бездарный», «неспособный». Так, в работах, проведенных под руководством А. Н. Леонтьева [36], показано значение того, что иногда учащиеся переходят к выполнению новой, более сложной деятельности, не овладев нужными для этого способами; при этом вначале им все же удается с помощью усвоенных на предыдущем этапе обучения приемов достигать требуемого результата (например, производить сложение с помощью простого присчитывания по единице), и так как в практике обучения о качестве выполнения задания часто су-

дят только по достигнутым результатам, то ученики, пользуясь не соответствующими новой ступени обучения приемами, кажутся успевающими; однако при переходе к следующему этапу обучения они совсем перестают справляться с учебными заданиями, проявляя «полную неспособность» к овладению дальнейшими умениями; понятно, что это мнимая неспособность, что она легко может быть снята, если восстановить пропущенные знания.

В исследовании Л. С. Славиной [56] установлено, что неуспеваемость отдельных учеников первых классов объясняется исключительно неправильностью предшествующего умственного воспитания и что при надлежащем индивидуальном подходе эти «неспособные» дети могут преобразиться в своем развитии успевающих учеников.

Тот же вывод о недопустимости отнесения плохо успевающих учеников к разряду «неспособных» следует и из работы Р. Л. Гинзбург [3]. На очень большом материале (было обследовано свыше трех тысяч учеников V—VII классов) автором рассмотрены различные уровни успешности занятий, обусловленные степенью развития у учащихся навыков анализа и синтеза. В работе дана характеристика четырех таких уровней. При этом показано, что посредством обучения правильным приемам умственной работы можно перевести ученика с более низкого на более высокие уровни и уж во всяком случае вывести из категории «неспособных». В этом отношении работа весьма поучительна. (Однако следует заметить, что в этой работе автор не проводит различия между *навыками* анализа и обобщения учебного материала и *умственными способностями*; таким образом, в работе не выясняются действительные различия в способностях учеников.)

В ряде исследований советских психологов затрагивается вопрос о связи способностей с другими сторонами личности. Здесь следует указать на работы В. Н. Мясищева [40], [41], устанавливающие влияние отношений человека к действительности на продуктивность психической деятельности. Вопросу о соотношении потребностей и способностей в творческой деятельности новаторов производства посвящена работа Г. Н. Кованько [17]. В работе В. Е. Сыркиной [57] подробно рассматривается значение, которое имеют для способностей некоторые важнейшие стороны характера (отношение человека к труду, отношение его к другим людям, отношение к самому себе). На основе биографий передовиков производства, а также путем анализа некоторых литературных персонажей автор выясняет значение для развития способностей таких черт, как творческое отношение к труду, чувство связи с народом, вера в свои силы; особое внимание уделяется воспитывающему значению *оценки* деятельности детей. Обсуждение теоретических вопросов взаимосвязи способностей и характера, единства и противоречий их развития дано в работах Б. Г. Ананьева [1], Н. Д. Левитова [27] и В. Н. Мясищева [42]. Вопросам воспитания способностей детей посвящена брошюра Ю. А. Самарина [53].

Рассмотренные работы, при всей их разноплановости, оказываются созвучными друг другу вследствие общности методологических позиций. Диалектико-материалистический подход к психическим свойствам обусловил, в частности, то, что способности изучаются по преимуществу в процессе их формирования и развития. Определяющее значение придается общественно-историческим условиям жизни и деятельности людей. В работах советских психологов, когда речь идет о способностях, имеются в виду не какие-то неизменные сущности, не «пределы», а всё расширяющиеся возможности личности. Признавая факт неодинаковости «физических сил и душевных способностей», советская психо-

логия исходит вместе с тем из признания огромной роли обучения и воспитания в широком значении этих слов [33], [7].

В борьбе с идеалистическими извращениями расчищена почва для подлинно научного изучения способностей. Но все же разрабатывается проблема способностей еще совершенно недостаточно.

Вступление Советской страны в период развернутого строительства коммунизма предъявляет новые требования к воспитанию и обучению подрастающих поколений, к развитию способностей молодежи. Перестройка системы народного образования, включение учащихся в производительный труд с целью наилучшей подготовки их к жизни предполагают совершенствование всей системы педагогических воздействий, в частности, необходимость «уделять больше внимания развитию способностей и задатков всех детей» («Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР об укреплении связи школы с жизнью»). Специального внимания к себе требуют дети, отличающиеся особыми способностями в области науки, техники, искусства [22]. Но запросы практики, связанные с индивидуальными различиями в способностях (способы установления этих различий, вопросы индивидуального подхода), не получили пока должного разрешения.

Не последнее место среди причин, обуславливающих недостатки в изучении способностей, принадлежит слабой разработке теории вопроса. Нужно заметить, что до сих пор нет вполне удовлетворительного определения самого понятия «способности». Ставшее у нас традиционным определение (способность как «условие успешного выполнения деятельности»), будучи неопределенно широким, отнюдь не выясняет психологической природы способностей.

Неясным и дискуссионным является вопрос о значении индивидуально-природных предпосылок развития (задатков) применительно к тем или иным видам способностей. Но, пожалуй, главная трудность в понимании способностей связана с противоречивостью соотношения между способностями и умениями. С одной стороны, очевидно, что нельзя ставить знак равенства между способностями и конкретными умениями, с другой стороны, неправомерно и чрезмерное их противопоставление, так как формирование и развитие способностей происходят лишь в результате овладения умениями. Чрезвычайно сложна обусловленность развития тех или других способностей. Среди многих условий следует учитывать действие таких социальных факторов, как историческое развитие различных областей применения способностей, наличие определенных орудий и форм организации деятельности и т. п. Ряд верных соображений по этому поводу можно найти в статье С. Ф. Козлова [18].

Необходимость при рассмотрении индивидуальных способностей учитывать способности (возможности) человеческие вообще специально подчеркнута С. Л. Рубинштейном [49], [50], [51], указывающим, что в отрыве от этой «почвы» выдающиеся способности отдельных людей мистифицируются и путь для их изучения обрывается. А. Н. Леонтьев [37], отмечая, что исследование способностей может идти как от анализа специальных способностей в их наиболее развитых индивидуальных проявлениях к выяснению общей природы способностей, так и от анализа природы человеческих способностей в их общем выражении к анализу случаев их высшего развития у отдельных людей, считает, что важнейшим является второй путь. В этой связи значительный интерес представляют работы относительно природы и формирования некоторых психических свойств, проводимые под руководством А. Н. Леонтьева [36], [37]. Правда, пока исследуются относительно простые и наиболее общие свойства и концепция авторов далеко не во всех своих звеньях разработана. Однако направление этих работ таково, что именно здесь можно ожидать нахождения подлинных отношений между спо-

способностями, различающимися уровнем сложности, а также, что особенно важно, между способностями и умениями. Но для того, чтобы этот цикл исследований смог непосредственно сомкнуться с работами по изучению индивидуальных различий в способностях, потребуются не только дальнейшие экспериментальные исследования, но и значительная теоретическая работа.

Важное значение для понимания природных предпосылок развития способностей имело обращение психологов к данным павловской физиологии о типах высшей нервной деятельности (Б. М. Теплов [63], [64], [65]). Экспериментальные работы, проводимые в лаборатории Б. М. Теплова, позволили обосновать гипотезу о том, что наряду с общими типологическими свойствами, отличающими нервную систему в целом, существуют более частные типологические свойства, характеризующие отдельные области коры (зрительную, слуховую, двигательную). Если общие типологические свойства обнаруживаются в особенностях темперамента и оказывают влияние на развитие наиболее общих свойств психики индивида, то частные типологические свойства могут быть отнесены к задаткам, лежащим в основе специальных способностей. Свойства типа нервной системы являются природной предпосылкой индивидуально-психологических различий.

Физиологическая основа способностей во многом представляет собой «сплав» типологических черт и устойчивых условных связей, отражающих внешние воздействия. Тем самым раскрывается понятие «многозначности» природных данных. В частности, определенные свойства типа нервной системы могут сказываться на процессе образования весьма различных систем связей. При этом и сами типологические свойства не остаются неизменными. Они могут укрепляться и определенным образом изменяться под влиянием условий жизни и деятельности. Все эти положения подвергаются в настоящее время экспериментальной проверке.

Нужно заметить, что вопрос об относительной роли типологических свойств и систем связей в формировании способностей, равно как и более общий вопрос об естественнонаучном подходе к способностям и отношении этого подхода к общественно-историческому подходу, еще не был предметом серьезного теоретического обсуждения. Недостаточность, неконкретность теоретического освещения проблемы способностей не могут не тормозить исследовательскую работу в этой области.

Но сколь ни значительны недостатки в области психологии способностей, они не могут заслонить имеющиеся достижения. Советские психологи, опираясь на марксистско-ленинские идеи о личности, наметили прогрессивные общие принципы изучения способностей, они используют в своих исследованиях достаточно надежные методы изучения и постепенно накапливают систему фактов. Эти факты уже сейчас представляют как научный, так и практический интерес. Можно с уверенностью полагать, что дальнейшая работа приведет к созданию теории способностей, которая в полную меру послужит делу всестороннего развития подрастающих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О взаимосвязях в развитии способностей и характера, «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. Борисова М. Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем в условиях зрительного запоминания. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
3. Гинзбург Р. Л. К типологии усвоения учебного материала школьниками. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
4. Губко А. Т. О специально человеческих типах высшей нервной деятельности. «Вопросы психологии», 1958, № 3.

5. Давлетшин М. Г. Формирование технических интересов у учащихся V-VII классов средней школы. «Ученые записки Ташкентского ГПИ». Вып. V, 1956.
6. Дранков В. Л. К вопросу о сочетании способностей в творческой деятельности. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
7. Ересь Е. П. Способности и их развитие. М., изд-во «Знание», 1957.
8. Калмыкова З. И. Психологические особенности применения знаний к решению физических задач. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 4.
9. Капранова С. Г. Психологический анализ работы художника над картиной. Сб. «Психология рисунка и живописи». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
10. Капранова С. Г. Процессы воображения в создании произведений живописи. Там же.
11. Карпинская Н. С. Развитие художественных способностей дошкольников в процессе игры-драматизации. «Известия АПН РСФСР». Вып. 100, 1959.
12. Киреев В. И. Исследование основных способностей к рисованию (оценка пропорций). «Известия АПН РСФСР». Вып. 13, 1948.
13. Киреев В. И. Исследование основных способностей к рисованию. Сб. «Психология рисунка и живописи». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
14. Киреев В. И. Целостность восприятия и художественные способности. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
15. Киреев В. И. Типологические различия испытуемых «художественной» и «нехудожественной» групп в эксперименте на узнавание лиц по фотографиям. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 2.
16. Климов Е. А. Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с подвижностью нервных процессов. «Вопросы психологии», 1959, № 2.
17. Кованько Г. Н. К вопросу о соотношении потребностей и способностей в творческой деятельности новаторов производства. «Ученые записки ЛГУ». Л., изд-во ЛГУ, 1959, № 265.
18. Козлов С. Ф. Способности и одаренность. «Советская педагогика», 1940, № 6.
19. Костомарова Н. М. Особенности зрительного воображения у лиц с поражением зрительного анализатора. «Известия АПН РСФСР». Вып. 76, 1956.
20. Костюк Г. С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка. «Советская педагогика», 1940, № 6.
21. Костюк Г. С. Актуальные вопросы формирования личности ребенка. «Советская педагогика», 1949, № 11.
22. Костюк Г. С. Психологические вопросы руководства развитием способностей. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 3, М., 1959.
23. Кривошапкин И. Г. Развитие литературного творчества школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 100, 1959.
24. Крутецкий В. А. Опыт анализа способностей к усвоению математики у школьников. «Вопросы психологии», 1959, № 1.
25. Кудрявцев Т. В. Процесс переключения от одной умственной операции к другой в учебной работе младших школьников. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 3.
26. Ланда Л. Н. Некоторые данные о развитии умственных способностей. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 3.
27. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1956.
28. Левитов Н. Д. Психологическое изучение профессий. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
29. Левитов Н. Д. О психологических компонентах технической деятельности. «Вопросы психологии», 1958, № 6.
30. Лейбовская Э. Г. Развитие литературно-творческих способностей учащихся. Сб. «Художественное воспитание на уроках и во внеклассной работе». М., изд-во АПН РСФСР, 1952.
31. Лейтес Н. С. Склонность к труду как фактор одаренности. «Известия АПН РСФСР». Вып. 25, 1950.
32. Лейтес Н. С. Опыт психологической характеристики темпераментов. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
33. Лейтес Н. С. Способности. Глава в учебнике «Психология» под ред. А. А. Смирнова и др. М., Учпедгиз, 1956.
34. Леонтьев А. Н. Советская психология после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г. «Советская педагогика», 1946, № 7.
35. Леонтьев А. Н. Умственное развитие ребенка. М., изд-во «Правда», 1950.
36. Леонтьев А. Н. Природа и формирование психических свойств и процессов человека. «Вопросы психологии», 1955, № 1.

37. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 3. М., 1959.
38. Лисенкова Н. А. Психологический анализ типологических особенностей письменной речи школьников старшего возраста. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
39. Менчинская Н. А. Психология обучения арифметике. М., Учпедгиз, 1955.
40. Мясишев В. Н. Проблема отношений в психологии индивидуальных различий. Сб. «Проблемы психологии». Л., 1948.
41. Мясишев В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
42. Мясишев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ближайшие задачи ее разработки. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 3. М., 1959.
43. Павлова К. Г. Индивидуальные особенности мыслительной деятельности в усвоении грамматики учащимися начальной школы. Автореферат канд. дисс. М., 1954.
44. Платонов К. К. Опыт изучения летных способностей. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
45. Платонов К. К. К проблеме профессиональных способностей. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
46. Пуни А. Ц. Психология спорта. Автореферат докт. дисс. Л., 1952.
47. Рубина Ю. И. О развитии художественных способностей школьников на занятиях драматического кружка. «Известия АПН РСФСР». Вып. 100, 1959.
48. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.
49. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., изд-во АН СССР, 1957.
50. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., изд-во АН СССР, 1959.
51. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и принципиальные вопросы психологической теории. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 3. М., 1959.
52. Сакулина Н. П. Развитие художественно-творческих способностей у детей дошкольного возраста в занятиях рисованием. «Известия АПН РСФСР». Вып. 100, 1959.
53. Самарин Ю. А. Воспитание способностей у детей. Л., 1954.
54. Самарин Ю. А. Опыт изучения темпа ассоциативного процесса при формировании способностей к иностранному языку. «Ученые записки ЛГУ». Л., изд-во ЛГУ, 1959, № 265.
55. Скороходова О. И. Как я воспринимаю и представляю окружающий мир. М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
56. Славина Л. С. О некоторых особенностях умственной работы неуспевающих школьников. «Доклады на совещании по вопросам психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
57. Сыркина В. Е. Развитие способностей и характер. «Советская педагогика», 1947, № 2.
58. Теплов Б. М. Проблема одаренности. «Советская педагогика», 1940, № 4—5.
59. Теплов Б. М. Способности и одаренность. «Ученые записки ГНИИП». Т. 11. М., 1941.
60. Теплов Б. М. К вопросу о практическом мышлении. «Ученые записки МГУ». Вып. 90, 1945.
61. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., изд-во АПН РСФСР, 1947.
62. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. «Известия АПН РСФСР». Вып. 11, 1947.
63. Теплов Б. М. Некоторые вопросы изучения общих типов высшей нервной деятельности человека и животных. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
64. Теплов Б. М. Исследование индивидуально-психологических различий. «Народное образование», 1957, № 1.
65. Теплов Б. М. Об изучении типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений. «Вопросы психологии», 1957, № 5.
66. Терехова Т. П. Индивидуальные особенности мыслительной деятельности учащихся в процессе усвоения исторических знаний. «Ученые записки Тамбовского ГПИ». Вып. X, 1956.
67. Турпанов А. Н. Психологический анализ формирования и развития географических представлений у школьников. «Доклады на совещании по вопросам психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
68. Черникова Н. А. Два очерка по психологии литературного творчества подростков. «Известия АПН РСФСР». Вып. 25, 1950.
69. Шацкая В. Н., Савченко Е. Г., Якобсон П. М. Воспитание художественных способностей. Глава из книги «Общие вопросы эстетического воспитания в школе». М., изд-во АПН РСФСР, 1955.

70. Я ко б со н П. М. Развитие инициативы и творческой активности учащихся по технике во внеклассной работе. «Советская педагогика», 1954, № 1.
71. Я ко б со н П. М. Воспитание технического творчества. «Профессионально-техническое образование», 1955, № 1.
72. Я ко б со н П. М. Психологическая характеристика конструктивно-технической деятельности учащихся VII классов. «Вопросы психологии», 1956, № 3.
73. Я ко б со н П. М. Развитие конструктивно-технического мышления учащихся в процессе политехнического обучения. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
74. Я р мо л ен ко А. В. Роль двигательных ощущений в чувственном познании при потере слуха и зрения. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
75. Я р мо л ен ко А. В. Об одной попытке построения теории способности. «Ученые записки ЛГУ». Л., изд-во ЛГУ, 1959, № 265.

ВОПРОСЫ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л. Р. Чамата

Среди проблем, которые успешно разрабатывались и разрабатываются советскими психологами, важное место занимает проблема самосознания личности. Исследования в этой области, проливая свет на вопросы познания человеком самого себя и своих взаимоотношений с внешним миром, другими людьми, имеют большое теоретическое значение. Вместе с тем они имеют и большое практическое значение, особенно при решении вопросов самовоспитания личности, при воспитании у детей сознательного отношения к учению, инициативы, самостоятельности, самооценки, самоконтроля, самообладания и других моральных качеств.

Научная разработка проблемы самосознания в советской психологии с самого начала была связана с серьезными трудностями. Они определялись не только сложностью проблемы, но и тем, что идеалистически мыслящие философы и психологи, которые на протяжении длительного времени почти монополюно занимались ее разработкой, внесли много неясного, запутали и извратили ее. Вместо того чтобы рассматривать самосознание как свойство человека, они, как указывали К. Маркс и Ф. Энгельс, превращали самосознание в самостоятельного субъекта, являющегося «источником всего сущего, основой всякого существования». Понимая под самосознанием какой-то замкнутый в себе самый круг психических явлений, не имеющих своего внешнего проявления, идеалисты отрицают возможность объективного познания этих явлений.

Овладевая теорией марксизма-ленинизма, творчески применяя ее в своих исследованиях, советские психологи провели значительную работу по преодолению идеалистического понимания самосознания. Опираясь на учение К. Маркса и Ф. Энгельса об историческом развитии человеческого сознания, об общественной сущности человеческой личности, они поняли, что самосознание есть не что иное, как свойство личности, порождаемое всей жизнью личности.

«Самосознание, — замечает С. Л. Рубинштейн, — не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития» [25; 682].

Исходя из учения классиков марксизма, советские психологи правильно решили вопрос об отношении самосознания к сознанию. Они показали, что самосознание не является чем-то отличным от сознания. Оно представляет собой лишь своеобразную форму сознания, которая за-

ключается в познании человеком самого себя. Самосознание, как и сознание человека в целом, имеет общественный характер, оно общественно обусловлено. Осознание человеком себя как общественного индивида, как члена человеческого коллектива является важнейшим моментом самосознания. Правильна мысль А. Л. Шнирмана о том, что «...решение проблемы индивидуального самосознания в психологии неразрывно связано с решением проблемы исторического развития самосознания народных масс» [46].

При таком понимании самосознания в нем не оказывается ничего таинственного, мистического. Самосознание возникло и развивалось в процессе исторического развития человеческого общества. Основой его развития были труд и общественные отношения между людьми. Познание человеком самого себя было такой же жизненной необходимостью, как и познание им внешнего мира и других людей.

Важное значение в материалистической разработке вопросов самосознания личности имело овладение и творческое использование советскими психологами, работающими в этой области, научного наследства И. М. Сеченова и И. П. Павлова. В этом наследстве наши психологи нашли новые убедительные данные для выяснения материальных основ самосознания.

Разработка психологического наследства И. М. Сеченова [2], [38], [47] выявила в его трудах оригинальную концепцию самосознания личности, не потерявшую своего научного значения и в наши дни. Исходя из материалистического учения о рефлекторной природе психики, И. М. Сеченов показал, что и в основе познания человеком самого себя лежит рефлекторная, аналитико-синтетическая деятельность мозга, деятельность, которая определяется материальными причинами и подчиняется объективным закономерностям. В то же время он пытался раскрыть процесс формирования самосознания ребенка, определить его основные условия и этапы.

Трудами И. П. Павлова было обнаружено, что в коре головного мозга наряду с грандиозным представительством внешнего мира имеется широкое представительство «внутреннего мира организма» [22], было также доказано, что деятельность коры больших полушарий человека опосредствуется речью. Важное значение для понимания самосознания личности имели выводы И. П. Павлова о том, что человек является системой, которая «сама себя регулирует, поддерживает, восстанавливает, исправляет и даже совершенствует» [23; 188].

Внеся ясность в вопрос о природе самосознания личности, советские психологи достаточно четко определили и структуру его содержания, в которую включается сама личность человека, ее физическая и психическая организация, действия и поступки, их мотивы и цели, ее отношения к внешнему миру, другим людям, самой себе. Осознавая себя, человек осознает также свое место в жизни, в коллективе, в труде, в обществе, осознает свой жизненный путь, свое собственное становление и развитие.

Но далеко не все моменты этого содержания имеют одинаковое значение в характеристике самосознания. Главное место в содержании самосознания занимает осознание себя как общественного деятеля. «Осознавая себя как общественную индивидуальность, — отмечает А. Л. Шнирман, — человек осознает себя прежде всего как субъекта той или иной своей общественной деятельности» [46; 60].

Всякая деятельность человека прямо или косвенно связана с коллективом. Поэтому в деятельности каждого человека чрезвычайно важным является осознание своей ответственности, своих обязанностей перед коллективом. В связи с этим и в развитии самосознания особенно ярко выступает моральная сторона — представления человека о своих правах и обязанностях, о чувстве долга и ответственности, о чести и совести [46].

Для самосознания нашего советского человека, указывает С. Л. Рубинштейн, характерным является не его отношение к своей собственности, а его отношение к своему труду. В нашей стране рядом с выдающимся ученым, знатным человеком признается лучшая доярка, потому что у обоих может быть одно и то же сознательное отношение к труду. Общественная оценка человека основывается у нас на том, что он собой представляет и что он дает для общества. Поэтому и его самооценка определяется тем, что он как общественный индивид делает для общества. Это новое отношение к труду является стержнем, на котором перестраивается всё самосознание личности [25; 631].

Определив структуру содержания самосознания, советские психологи проделали значительную работу и для определения его форм. Установлено, что формы самосознания те же, в которых осуществляется познание человеком внешнего мира: человек познает себя при помощи ощущений, восприятий, представлений, мышления, речи, опираясь при этом на чувства и волю.

Самосознание, как и сознание человека в целом, имеет познавательную, эмоциональную и волевою формы своего проявления. К познавательной форме относятся самоощущения, самонаблюдения, представления о себе, самоанализ, самокритика и др. В эмоциональную форму включаются: самочувствие, самолюбие, скромность, гордость, чувство ответственности, долга, собственного достоинства и др.; в этой форме проявляются отношение человека к самому себе, оценка себя сравнительно с другими людьми. И, наконец, к волевой форме относятся: сдержанность, самообладание, самоконтроль, самодеятельность, самодисциплина и др.; здесь проявляется сознательная регуляция личностью своих действий и поступков, своего отношения к другим людям, к самому себе и т. д. Следовательно, самосознание личности является отражательной деятельностью мозга, которая осуществляется в различных формах. Все эти формы проявления самосознания в своей совокупности и взаимосвязи представляют собой центральное ядро личности, то, что обычно считают ее «Я» [31], [40], [41].

Советские психологи внесли также ясность в вопрос об условиях и путях самопознания личности. Подвергнув критике психологов-идеалистов за их попытки рассматривать самопознание как интроспекцию, как «непосредственное познание душой своей собственной деятельности», они убедительно показали, что познание человеком самого себя не может опираться лишь на его внутренний опыт, что это есть процесс опосредствованный, как и всякий другой процесс научного познания. «Самосознание человека, — пишет С. Л. Рубинштейн, — не дано ему непосредственно в переживаниях, оно является результатом сознания, требующим осознания реальной обусловленности своих переживаний» [25; 682]. Познавая опосредствованно внешний мир, человек и самого себя познает лишь опосредствованно, отраженно, через других [21].

Проводя борьбу с субъективизмом в психологии, советские психологи утверждают объективные методы изучения психики человека. «Объективный метод в психологии, — пишет Б. М. Теплов, — предполагает безоговорочный отказ от всяких пережитков веры в то, что научное исследование может основываться на так называемой интроспекции, которая понимается как орудие непосредственного познания психических процессов» [37; 23].

Объективный метод в психологии является методом опосредствованного познания психики. Б. М. Теплов правильно отмечает, что наиболее важные знания о себе сам человек получает тоже опосредствованно, т. е. принципиально теми же способами, которые доступны и другим людям.

Не отрицая способности человека к самонаблюдению, Б. М. Теплов указывает, что данные самонаблюдения могут быть правильно ис-

пользованы в объективном исследовании только тогда, когда они выражаются в словах. Показания самонаблюдения реально существуют лишь в форме словесных отчетов. «Не всякое высказывание, — пишет он, — является показанием самонаблюдения, но зато всякое показание самонаблюдения является высказыванием» [37; 36].

Такого взгляда на самонаблюдение придерживаются и другие наши психологи. Так, критикуя самонаблюдение в его идеалистическом понимании, Г. С. Костюк пишет: «Ошибочной является мысль, будто бы самонаблюдением можно непосредственно познать свои собственные психические свойства (например, особенности своей наблюдательности, памяти, своего мышления, своих чувств, воли, способностей, характера и т. д.). В действительности же для того, чтобы познать их, необходимо включиться в выполнение различных задач, которые требуют наблюдения, запоминания, припоминания, в решение умственных и других задач и по результатам этой деятельности судить о своих психических особенностях точно так же, как мы судим о психических особенностях других людей» [19; 11].

Лишь отдельные наши психологи склонны рассматривать самонаблюдение как метод научного изучения психики человека и ставить его в один ряд с другими методами этого изучения [7]. Но и они ограничивают его значение, считая, что с помощью самонаблюдения можно лишь описывать психические явления, а не объяснять их.

Отрицая субъективно-идеалистическое понимание путей познания человеком самого себя и обосновывая объективные пути этого познания, советские психологи исходят из классического положения К. Маркса о том, что, познавая себя, человек, как правило, обращается к сравнению себя с другими людьми, всматривается, как в зеркало, в другого человека. Сравнивая себя с другими людьми в процессе трудовой, учебной и других видов деятельности, человек замечает в себе то, что сначала замечает у других, в результате чего приходит к осознанию своих поступков и действий, их мотивов и целей, продуктов своей деятельности, своего отношения к другим людям, научается правильно оценивать свои физические и умственные силы.

Это сравнение себя с другими людьми является необходимой общей предпосылкой познания человеком самого себя. Человек открывает в себе те свойства, которые он сначала видит у других, что помогает ему преодолевать те трудности в познании себя, которые возникают в связи с тем, что он в одно и то же время является и субъектом и объектом познания. Б. Г. Ананьев правильно замечает, что здесь мы имеем дело с своеобразным «переносом» различных свойств личности, подмеченных у другого человека, на самого себя [2].

Этот «перенос» осуществляется прежде всего в условиях непосредственного общения человека с другими людьми при различных видах деятельности, предоставляющих ему возможность оценивать свои физические и умственные силы и способности, а также различные моральные качества. Этот «перенос» осуществляется и в процессе чтения художественной литературы, при посещении театральных постановок, демонстрации кинофильмов и т. д., где внутренний мир людей, их взаимоотношения между собой и т. п. изображаются художественными средствами. Этот «перенос» имеет, наконец, место при изучении специальных наук о человеке, таких, как анатомия, физиология, психология и др., в которых знания о физических и психических свойствах человека, о его деятельности раскрываются в форме научных понятий. Овладевая этими понятиями, изучающий познает в себе то, что имеется у него общего с другими людьми, постепенно поднимается до осознания в себе общечеловеческих черт личности [40], [41].

Сказанное приводит к выводу, что основные знания о себе человек получает не в результате самонаблюдения, интроспекции, а путем ана-

лиза своего поведения и деятельности, в результате сравнения своего поведения с поведением других людей, осознания оценок, которые даются ему другими людьми, коллективом людей, в котором он живет и трудится или обучается, в результате чтения художественной литературы, посещения театра, кино, изучения специальных наук о человеке и т. д. Осознавая себя, человек, несомненно, использует и данные самонаблюдений, но и эти данные не выступают при этом в их, так сказать, «чистом» виде, а опосредствуются общественным опытом человека, его знаниями о себе, полученными из других источников.

Исходя из правильного понимания природы и сущности самосознания личности, советские психологи внесли ясность и в вопрос о развитии самосознания ребенка. В противоположность психологам-идеалистам, которые придерживаются мнения о врожденности самосознания, наши психологи признают врожденным не самосознание, а лишь предпосылки к его развитию. К ним относятся, во-первых, мозг ребенка с его чрезвычайной пластичностью и способностью к саморегуляции и, во-вторых, те ощущения и чувства («темные» ощущения, по И. М. Сеченову), в которых находит свое отражение органическая жизнь ребенка. Эти предпосылки постепенно развиваются в процессе взаимодействия ребенка со средой.

Поэтому настоящий источник и движущие силы развития самосознания, как правильно отмечает С. Л. Рубинштейн, следует искать не во врожденных предпосылках, а в возрастающей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими людьми [25; 677]. Регулируя связи ребенка со средой, воспитание тем самым играет ведущую роль и в развитии самосознания.

Проводя свои исследования в области детского самопознания, советские психологи подтвердили и развили дельнейшие ценнейшие материалистические мысли И. М. Сеченова об условиях возникновения и развития самосознания ребенка, о связи формирования его «Я» с приобретением им знаний о внешнем мире и о себе самом, о чувственной основе этого процесса, о той роли, которую играют в нем так называемые ассоциированные чувства, о механизме выделения себя ребенком из внешнего мира, создания «Я» и «не-Я», о значении овладения детьми речью в формировании их самосознания. Идеи И. М. Сеченова помогли нашим психологам преодолеть неправильные, идеалистические взгляды на развитие самосознания и поставить на научную почву разработку вопросов этого развития.

В советской психологии проведен целый ряд исследований, посвященных изучению развития самосознания детей различного возраста. Одним из первых было исследование Н. Адамишвили [1]. Собрав путем автохарактеристик данные о содержании самосознания детей в возрасте от 7 до 18 лет и проанализировав их, Н. Адамишвили установила, что развитие самосознания детей школьного возраста начинается с осознания ими своего поведения. Именно факты поведения, оцениваемые с точки зрения их соответствия требованиям взрослых, являются содержанием самосознания младших школьников. Но в процессе развития в сферу самосознания детей быстро вовлекаются новые моменты, такие, как интересы, желания, хотения, стремления, намерения. Занимая все большее место, эти моменты со временем приобретают доминирующее значение в самосознании школьников. Особенно большие изменения, по данным Н. Адамишвили, происходят в самосознании подростков. В этот период дети осознают не только различные моральные качества, но и черты своего характера, свои способности и т. д.

Н. Адамишвили пришла к выводу, что познание человеком самого себя идет точно так же, как и познание других людей: от познания явлений к познанию их сущности, от познания внешнего поведения к познанию внутренних, интимных сторон психической жизни человека.

Целый ряд исследований, выполненных под руководством Б. Г. Ананьева в Ленинграде Р. Я. Абрамович-Лехтман [4], Р. И. Жуковской [14], В. А. Горбачевой [10], [11], А. Л. Шнирманом [46], Ю. А. Самариним [31], [32] и другими,— обобщен Б. Г. Ананьевым в работе «К постановке проблемы развития детского самосознания» [2], где дается общая характеристика формирования самосознания ребенка и намечается «стадиальная схема развития и воспитания детского самосознания» [2; 102].

В данной работе Б. Г. Ананьев сначала останавливается на вопросе о генезисе самосознания. Неправильно было бы, указывает он, видеть проявление самосознания уже в первых манипуляциях ребенка с органами своего тела, в первых произвольных движениях и действиях. Сначала эти манипуляции, движения и действия, лишь переживаются, а не осознаются ребенком. Но неправильно было бы относить появление самосознания на очень позднее время и связывать его с какими-то слишком высокими, специальными формами самостоятельной деятельности ребенка.

Рассматривая генезис самосознания как процесс, включающий в себя ряд подготовительных этапов, Б. Г. Ананьев, опираясь на данные исследования Р. Я. Абрамович-Лехтман, А. И. Давыдовой и свои собственные наблюдения, связывает появление самосознания со способностью ребенка отделять свои действия от предметов действия, что возникает в конце первого года жизни. Формирование этой способности осуществляется в процессе элементарной игровой деятельности, которая организуется и направляется взрослыми.

При руководстве играми детей со стороны взрослых создаются оценочные ситуации, которые являются важным условием воспитания у детей способности отделять свои действия от предметов действия. Еще более важным условием для этого является торможение, задержка действия при наличии желаемого предмета. При этих условиях происходит начальное осознание детьми своих действий, их мотивов и целей, т. е. возникает начальное самосознание.

За этой, первой ступенью развития самосознания Б. Г. Ананьев, вслед за Сеченовым, выделяет следующую, более сложную ступень, заключающуюся в отделении ребенком себя от своих действий, т. е. в осознании им того, что выполняемые им действия есть «его действия», что причиной этих действий является он сам, что он является субъектом деятельности.

Относя, как и И. М. Сеченов, начало формирования ребенка как субъекта деятельности на сравнительно ранний возраст, Б. Г. Ананьев отмечает, что все же на протяжении довольно длительного времени ребенок, говоря о себе, не употребляет местоимения первого лица *Я*, а называет себя по имени. Не соглашаясь с теми психологами, которые считают, что на данном этапе развития дети еще не имеют самосознания, Б. Г. Ананьев правильно отмечает, что «с генетической точки зрения употребление собственного имени есть огромный скачок в развитии детского сознания и переход к выделению себя как постоянного целого из текущего потока изменяющихся действий. Этим и отличается активное словесное употребление собственного имени от сенсорной реакции ребенка на свое имя в устах взрослого — ребенка еще в первое полугодие жизни» [2; 110]. Усматривая в умении ребенка называть себя по имени важнейший момент становления самосознания, Б. Г. Ананьев связывает с ним появление способности обобщать «самоощущения» в представлении о своих желаниях и действиях.

Значение этого момента в формировании самосознания выяснялось Р. И. Жуковской, которая показала, что если маленьким детям дать воспроизводить стихотворения, заменив чужие имена собственными именами детей, то они и в восприятии и в воспроизведении этих стихотворе-

ний проявляют значительно большую активность, чем в обычных условиях. Воспроизводя такие трансформированные стихотворения, дети никогда не забывают вставлять свои имена, причем в большинстве случаев в уменьшительной, ласкательной форме. В этих стихотворных играх, отмечает Р. И. Жуковская, принимают участие даже те дети, которые отличаются молчаливостью, замкнутостью, застенчивостью и в обычных играх, как правило, не участвуют [14; 29].

Следующий важный этап в формировании самосознания, по мнению Б. Г. Ананьева, возникает тогда, когда дети переходят от называния себя по имени к использованию в разговорах о себе местоимений «мой», «у меня» и особенно местоимения первого лица Я. Сознательное употребление ребенком в разговоре местоимения Я, отмечает Б. Г. Ананьев, характеризует переход *от представления о себе к мысли о себе*.

Придавая большое значение в развитии самосознания ребенка нормальному воспитанию в семье, члены которой, верно оценивая действия и поступки ребенка, способствуют формированию у него правильной оценки самого себя, Б. Г. Ананьев вместе с тем подчеркивает роль в этом процессе изменений в условиях жизни ребенка. Важным, например, является поступление ребенка в детский сад, что ведет к созданию у него какой-то личной, самостоятельной жизни, в определенных отношениях не совпадающей с жизнью в семье. Ребенок в этой новой жизни, в процессе новой деятельности (игровой с элементами обучения) и новых условий общения (дошкольный коллектив) обретает собственный внутренний мир [2; 111]. Решающее значение в формировании представлений и мыслей детей о себе, по мнению Б. Г. Ананьева, имеет жизнь в коллективе и правильное развитие в этом коллективе оценочных отношений, которые формируют у ребенка правильную самооценку.

Останавливаясь на развитии самооценки как сложного продукта сознательной деятельности ребенка, Б. Г. Ананьев на основании данных исследования В. А. Горбачевой и своих собственных показывает, что первоначально оценка себя и своих поступков является простым выражением оценки других лиц, которые руководят развитием (родители, педагоги, знакомые, вожаки) [2; 115]. Но это, собственно, не есть самооценка, а лишь «предсамооценка». В развитии настоящей самооценки у детей явно обнаруживаются два этапа: на первом из них дети, оценивая себя, ограничиваются главным образом оценкой предметных внешних действий и признаков, а на другом в сферу самооценки ребенка включаются внутренние состояния и моральные качества.

Особенно важную роль в формировании самооценки у детей играет педагогическая оценка их деятельности. В. А. Горбачева [11], [12] выяснила условия эффективности педагогической оценки для детей дошкольного возраста. Она показала, что эта оценка является наиболее эффективной тогда, когда воспитательница в повседневном быту все время фиксирует внимание детей на различных сторонах поведения того или иного ребенка при различных видах его деятельности, формирует в детском сознании общие критерии оценки выполнения правил взаимоотношений, привлекает детей к общей оценке, подчеркивает в своей оценке продвижение ребенка вперед, его моральный рост.

Изучение влияния педагогической оценки на самооценку у детей школьного возраста показало, что первая выполняет в этом отношении две функции: она ориентирует и стимулирует ребенка, т. е. приводит к осознанию ребенком своих знаний, результатов обучения и, определяя переживания ребенка успеха или неуспеха в обучении, понуждает его к дальнейшей деятельности [13]. Таким образом, в развитии самосознания ребенок идет от осознания собственных действий через оценку к самооценке. Этим путем ребенок подготавливает себя к новому виду деятельности — школьному учению и школьному способу жизни [2].

Подчеркивая, что в младшем школьном возрасте самооценка неотделима от оценки взрослых и взаимооценок товарищей, Б. Г. Ананьев отмечает, что у подростков в этом отношении происходят значительные изменения: они проявляют уже большую самостоятельность в своих самооценках, стремятся к тому, чтобы отделить себя от оценки других, научаются смотреть на себя «собственными глазами». Проявляя интерес к другим людям и самим себе, к внутреннему миру других людей и своему собственному, подростки часто создают себе образы самих себя. Эти образы являются преображенными образами людей, на которых они хотели бы быть похожими. В подростковом возрасте самооценка уже более высокого порядка; она содержит систему оценочных представлений о себе, связанную с «жизненным планом» и воспоминаниями о прошлом, с уровнем притязаний и уровнем психического развития [2].

Это изменение самооценки определяется не просто возрастом, а изменением характера деятельности, которая при обучении в средней школе становится ответственной и осуществляется на основе сознательной дисциплины. Эта деятельность приводит к дальнейшему развитию самосознания и самооценки, в частности, к осознанию себя членами коллектива класса, школы, общества, к осознанию себя субъектом общественно-политической деятельности.

А. Л. Шнирман подробно выясняет те условия, при которых это происходит. По его данным, положительное влияние коллектива на развитие самосознания учащегося, на формирование правильного отношения к своей учебной и общественной деятельности зависит: а) от правильной идейной направленности всей деятельности коллектива; б) от организации правильного общественного мнения в коллективе; в) от воспитания высокой требовательности членов коллектива к товарищам и самим себе; г) от широкого развития инициативы и самостоятельности учащихся [47].

Эффективность влияния коллектива на отдельного ученика зависит также от того, в какой мере ученик включается в деятельность коллектива, проявляется в этой деятельности как индивидуальность со своими склонностями, способностями и т. д.

Формирование личности школьников в условиях коллектива, осознание ими себя членами школьного и широкого общественного коллектива, осознание общественных идеалов и т. д. находят свое выражение в осознании своего будущего жизненного пути, будущей самостоятельной общественно-трудовой деятельности, в самоопределении.

Обучение в школе, особенно в старших классах, которое по существу является сложной формой умственной деятельности, приводит, по мнению Б. Г. Ананьева, к формированию у учащихся еще одной специфической формы самосознания — «учебного самосознания». Эта форма заключается в осознании мотивов и целей, средств и приемов учения, осознании себя субъектом умственной деятельности. В процессе обучения старшие школьники осознают не только учебные предметы, но и свою собственную учебную деятельность. Ученик не только воспринимает учебный материал, но и становится наблюдательным, овладевая собственным восприятием. Он не только заучивает, но и организует собственный процесс запоминания, не только осмысливает, но и контролирует, оценивает и направляет развитие своей мысли и т. д. [2; 123]. Осознавая себя субъектом учебной деятельности, научаясь руководить своими умственными процессами, овладевая наиболее рациональными приемами обучения, учащиеся, как это показывает Ю. А. Самарин, постепенно вырабатывают у себя тот или иной стиль умственной деятельности, проявляя в этом не только знания и умения, но и особенности своих чувств, воли, характера, способностей и т. д. [31], [32].

Осознавая различные свойства и качества своей личности, а также себя в целом как субъекта познания и деятельности, подростки и юно-

ши, как показывают А. Г. Ковалев, А. Н. Бодылев и другие, активно включаются в работу над собой, начинают заниматься самовоспитанием [20]. Ряд исследований, посвященных изучению развития самосознания у детей различного возраста, был проведен в Научно-исследовательском институте психологии УССР. Среди них одним из первых было исследование П. Р. Чаматы [42]. Автор, подвергнув критике идеалистическое понимание самосознания личности и его развития у детей, сделал попытку проследить за возникновением и развитием отдельных форм проявления самосознания в раннем возрасте. Опираясь на теоретические и опытные данные, автор возражает против имеющегося в литературе мнения о расхождении в развитии сознания и самосознания на первых этапах развития познавательной деятельности ребенка. Он доказывает, что эти процессы с самого начала взаимосвязаны, что познание ребенком себя, возникая одновременно с познанием им внешнего мира, все время расширяется и углубляется в соответствии с расширением и углублением познания в целом.

По данным наблюдений над детьми в возрасте от 8 месяцев до 3,5—4 лет, воспитывающихся в детдоме, развитие самосознания ребенка начинается с осознания им своего тела, различных его органов и создания экстерорецептивного образа самого. Это осознание происходит в процессе активной деятельности, связанной с овладением своим телом, приобретением умений и навыков пользоваться его отдельными частями как рабочими органами. Осознавая свое тело, создавая представление о своем «физическом я», ребенок опирается на познание внешнего вида других людей. В наблюдениях зафиксировано много фактов, когда дети уже в возрасте 8 месяцев внимательно всматриваются в лица окружающих людей, всматриваются в их мимику, в движения рта при разговоре, в движения рук, ног и т. д. Внешний вид других людей является как бы зеркалом, в которое всматривается ребенок, создавая представление о своем внешнем облике. Именно об этом говорят факты, указывающие на то, что свое изображение в зеркале дети узнают несколько позже, чем изображения других знакомых им людей.

Данные исследования П. Р. Чаматы показали, что в осознании детьми своего тела большое значение имеет овладение речью. Уже при наличии сенсорной речи дети в ответ на вопросы способны правильно показывать свои руки, ноги, глаза, уши и другие части тела. В процессе дальнейшего овладения речью, в 2—3 года, дети способны не только показывать, но и называть части своего тела, определять их функции и т. д. Это помогает детям осознавать свои действия. Начало этого процесса совпадает во времени с возникновением у детей способности к произвольным действиям. В процессе «практикования» в этих действиях у ребенка постепенно формируется осознание себя субъектом действий, «присвоение» их себе, принятие на себя за эти действия определенной ответственности. Уже в 3—4 года, а в отдельных случаях и раньше дети способны соотносить свои поступки и действия со своей личностью, считать их своими, что очень ясно проявляется в их ответах на вопросы: Кто это сделал? Почему ты это сделал? В 3—4 года дети отчасти способны не только указывать на причины своих поступков и действий, но и давать им некоторые оценки [42].

От осознания своих действий дети постепенно переходят к осознанию некоторых своих психических состояний, желаний, хотений, мотивов и целей, действий и поступков. Приобретая психологический опыт в общении со взрослыми, они сначала научаются различать психические состояния других людей, а потом и свои собственные, проявляя это как в своих высказываниях, так и в своем поведении, приспосабливаясь к требованиям взрослых. Об осознании маленькими детьми некоторых своих психических состояний свидетельствует также зарождение у них таких сложных психических свойств, как самолюбие, тщеславие, стыд-

ливость, сочувствие, гордость, чувство собственного достоинства и др. Следовательно, психологическая характеристика детей дошкольного возраста должна включать не только особенности развития их сознания, но и особенности развития их самосознания.

В исследованиях того же автора, проведенных на детях дошкольного возраста [43], были сделаны попытки выяснить, с какого именно времени дети, говоря о себе, начинают сознательно пользоваться местоимениями первого лица. Выяснилось, что личными местоимениями в форме «мой», «моя», «мои» и др. дети довольно часто пользуются уже в 2—3 года.

Что же касается местоимения Я, то им дети начинают пользоваться несколько позже, примерно в 3—4 года, но при этом наблюдаются значительные индивидуальные отклонения. В отдельных случаях дети обращаются к нему уже между первым и вторым годом жизни, а в других случаях лишь после четвертого года. Эти отклонения определяются рядом причин: уровнем умственного развития, особенностями эмоционально-волевой сферы, темпами развития речи, характером общения со взрослыми и др. В исследовании было выяснено, что в высказываниях с местоимением Я дети вкладывают разное содержание. Одни из них отражают то, что ребенок делал, другие — то, что он думал, третьи — то, что чувствовал. Из этого следует, что дети имеют достаточно дифференцированное представление о себе самих, как о таких, которые делают, думают и чувствуют.

В этом же исследовании получены данные, которые характеризуют развитие самосознания детей-дошкольников в условиях игры. В сложных играх, особенно, когда им придается характер соревнования («кто быстрее», «кто ловчее», «кто внимательнее», «кто сообразительнее» и т. д.), создаются оценочные ситуации (оценка достижений в играх одних детей другими, оценка участников игр воспитателем и др.), которые в значительной степени способствуют формированию самооценки у детей. Эти игры способствуют и формированию таких проявлений самосознания, как самодисциплина, выдержка, самоконтроль и др.

В другом исследовании П. Р. Чаматы ставилась задача выяснить вопрос о роли речи в формировании самосознания ребенка [44]. Опираясь на литературные и опытные данные, автор показывает, что роль речи сказывается на всех этапах развития самосознания, притом тем больше, чем выше уровень овладения ею. Развитие речи ребенка является одним из важных критериев развития самосознания.

П. Р. Чамата намечает основные стадии развития самосознания у детей [45]. Познание ребенком самого себя начинается с ощущений (самоощущений), которые возникают еще в доречевой период. Овладевая речью, ребенок создает представления о себе. Вначале они носят фрагментарный характер; возникновение целостного, синтетического представления совпадает с началом сознательного пользования местоимением первого лица Я. Эти представления далее дифференцируются, обобщаются, подготавливая тем самым почву для возникновения мысленного самопознания. В переходе от представления о себе к мысли о себе важную роль играет дальнейшее овладение речью, в частности грамматикой, при котором объектами сознания ребенка являются не только предметы, обозначаемые словами, но и сами слова и собственный речевой процесс в целом. Обобщая в словах все свои знания, ребенок постепенно переходит от представления о себе к мысли о себе.

Т. В. Рубцова выясняла вопрос об осознании школьниками моральных качеств личности [27], [28], [29]. В результате индивидуальных бесед с учащимися I—X классов и специальных экспериментов с учащимися I—IV классов, в которых перед детьми ставилась задача оценить различные моральные поступки героев литературных произведений, товарищей по классу и свои собственные, она собрала данные, показываю-

шие, что в процессе осознания моральных поступков других людей дети постепенно приходят к осознанию своих собственных моральных качеств.

К сопоставлению своего поведения и своих поступков с поведением и поступками литературных героев и товарищей по классу прибегают уже и школьники младших классов, но в большинстве случаев они делают это тогда, когда их принуждает учитель. Учащиеся среднего школьного возраста, у которых пробуждается интерес к психической жизни других людей и своей собственной, часто делают это уже по собственной инициативе, стараясь подражать любимым героям. И, наконец, учащиеся старшего школьного возраста не только сопоставляют свое поведение и свои моральные качества с поведением и моральными качествами литературных героев и товарищей по классу, но и настойчиво ищут в книгах и жизни объекты для подражания, начинают смотреть на себя как бы со стороны, «чужими глазами», активно вместе с тем ищут пути для самовоспитания.

Ставя процесс осознания школьниками моральных качеств других людей и своих собственных в зависимость от учебно-воспитательной работы школы, автор намечает и некоторые пути руководства этим процессом со стороны учителей.

В Институте психологии УССР выполнен ряд кандидатских диссертаций, посвященных изучению развития различных форм проявления самосознания детей дошкольного и школьного возраста.

В диссертации Е. И. Кульчицкой [21] выяснялись особенности развития стыда и стыдливости у детей дошкольного возраста. Рассматривая это чувство как особую форму проявления самосознания и связывая его возникновение с началом осознания детьми моральной стороны своих поступков, автор прослеживает, как постепенно усложняется это чувство по мере того, как дети осознают нормы и правила общественного поведения, вскрывает условия его проявления, его сдерживающее влияние на поведение детей, индивидуальные особенности его проявления у детей разного возраста и т. д. Автор показывает, что постепенное усложнение чувства стыда приводит к образованию у старших дошкольников таких форм его проявления, которые дают основание предполагать наличие у них зачатков того сложного морального качества, которое называется совестью. Опираясь на данные своего исследования, автор высказывает интересные соображения о воспитании чувства стыдливости у детей, о перевоспитании тех из них, которые характеризуются чрезмерной застенчивостью и т. д.

Исследование Л. М. Запругаловой [15] было посвящено выяснению особенностей формирования самооценки у младших школьников при овладении ими правилами поведения и при выполнении различного рода учебных заданий.

С этой целью велись наблюдения за работой и поведением учащихся I—III классов, проводились индивидуальные беседы с ними, их учителями и родителями. Учащимся давалось задание оценить свои и чужие работы, выполненные в классе (по письму и арифметике).

Полученные данные показывают, что способность у младших школьников оценивать свое поведение и свою деятельность формируется в процессе учебно-воспитательной работы, руководимой учителем. Овладевая правилами поведения, а также знаниями, умениями и навыками, учащиеся в этом процессе научаются правильно оценивать, насколько их поведение и работа соответствуют требованиям учителя. Важную роль в формировании самооценки у младших школьников играет также оценка их поведения и деятельности родителями, товарищами по классу, сравнение ими себя с героями литературных произведений и т. д.

Развитие самооценки у младших школьников прежде всего идет в направлении *постепенного расширения ее объема*. Оценивая вначале лишь свои внешние поступки и действия, дети постепенно включают в сферу самооценки и внутренние, в частности моральные, качества своей личности (например, правдивость, честность, скромность, вежливость, справедливость, коллективизм и др.). Расширяется сфера применения самооценки в учебной деятельности. Вначале дети оценивают лишь ее конкретные результаты, затем они включают в самооценку и самый процесс деятельности и, наконец, свое учебное поведение в целом.

В процессе обучения и воспитания у младших школьников значительно возрастает критичность самооценки. У первоклассников довольно отчетливо проявляется тенденция преимущественно положительно оценивать свое поведение и свою учебную деятельность. Второклассники относятся к этому более критично, оценивая не только свои хорошие, но и плохие поступки, не только успехи, но и неудачи в учебе. Дальнейшее возрастание критичности самооценки выражается в осознании недостатков в своем поведении и деятельности, в их осуждении, стремлении исправить их собственными силами, постепенно ослабляется тенденция младших школьников к завышению оценок выполняемых ими работ.

В связи с критичностью самооценки школьников постепенно возрастает и ее *самостоятельность*. Учащиеся первых классов в своей самооценке почти полностью зависят от оценок их поведения и деятельности учителями и родителями. Учащиеся II класса, а еще больше III класса проявляют уже некоторую самостоятельность самооценки, опираясь при этом на сравнение своего поведения и учебной деятельности с поведением и деятельностью других школьников, а также своей настоящей деятельности с прошлой. Оценивая себя вначале лишь по требованию взрослых, школьники постепенно начинают делать это и по собственной инициативе.

Развитие способности к самооценке у младших школьников значительно отстает от развития их способности оценивать других, в частности своих товарищей по классу. Успешно оценивая действия, поступки, работы своих товарищей, дети довольно часто затрудняются при оценке самих себя. С возрастом это постепенно преодолевается, но остается еще весьма значительным и для учащихся третьих классов.

В диссертации А. К. Сердюк [33] характеризуются особенности формирования самоконтроля у младших школьников. Рассматривая самоконтроль как важную форму проявления самосознания личности, автор проследила два основных этапа формирования самоконтроля у младших школьников в условиях учебной работы. Сначала самоконтроль осуществляется детьми как деятельность, которая хотя и связана с обучением, но не является ее необходимым компонентом; дети обращаются к самоконтролю лишь по требованию взрослых. Постепенно у детей вырабатывается привычка контролировать себя во время работы, т. е. возникает потребность в самоконтроле. На этом этапе самоконтроль используется уже по собственной инициативе, без напоминания взрослых (конец третьего года обучения).

В процессе обучения сфера самоконтроля постепенно расширяется, улучшается также и его качество, что выражается в развитии способности детей не только обнаруживать недостатки в своей работе, но и исправлять их собственными силами.

В. Ф. Иванова изучала формирование выдержки и самообладания у младших школьников [16], [17]. Рассматривая способность детей сдерживать себя, владеть собой как форму проявления самосознания, она показала, что выдержка формируется у детей под влиянием конкретных требований в школе и в семье. В воспитании выдержки важную роль играет осознание детьми этих требований, формирование у них правильных представлений о выдержанном поведении и упражнения на сдер-

жанность. Внешнее напоминание о том, что нужно быть сдержанным, дает небольшой эффект. Для его эффективности необходимо не только ставить перед детьми задания на сдержанность, но и добиваться, чтобы эти задания были осознаны и приняты детьми, чтобы воспитание выдержки пробуждало стремление к самовоспитанию. Педагогический эксперимент, проведенный автором при участии учителей младших классов, показал, что создание таких условий значительно повышает эффективность мероприятий, направленных на воспитание выдержки и самообладания у детей.

По данным автора, с возрастом изменяется сила выдержки, ее мотивы, сфера применения, роль речи в ее формировании.

Успех воспитания выдержки и самообладания у младших школьников чрезвычайно зависит от правильного понимания и учета их индивидуальных особенностей.

В исследовании Л. Г. Подоляк [24] ставилась задача выяснить влияние труда в школьных мастерских на формирование самооценки у подростков.

С этой целью проводились длительные наблюдения, беседы, выявлялись трудности, с которыми сталкивались учащиеся при выполнении предусмотренных программой трудовых заданий, изучалось влияние успеха и неуспеха в труде школьников на оценку ими своих трудовых возможностей, изучалась роль общественно полезной работы в формировании качеств, необходимых в труде, и т. п.

Полученные данные показали, что труд детей в учебных мастерских оказывает большое влияние на формирование их самооценки. Он расширяет сферу познания подростком самого себя, раскрывает его новые возможности, способности. В процессе приобретения трудовых умений и навыков, в ходе изготовления конкретных вещей формируются новые трудовые качества личности. В процессе труда эти качества осознаются и оцениваются учащимися. Важную роль при этом играет достижение успеха в приобретении умений и навыков, в преодолении трудностей. Чем выше уровень развития трудовых умений и навыков, тем глубже осознаются те качества личности, с помощью которых эти умения и навыки приобретаются.

Значительное влияние на самооценку учащихся оказывает достижение наибольшего успеха в условиях труда в мастерских — изготовление вещей, которые могут быть использованы в практических целях. Данные проведенного эксперимента показали, что эффективность воспитательного воздействия результатов труда на самосознание учащихся повышается при выполнении заданий, имеющих общественно полезное значение. Осознавая реальную практическую ценность изготовленных своими руками вещей, ученики осознают и свою ценность как работников, оценивая при этом не только свои физические возможности, но и морально-психологические качества.

На основе анализа своей деятельности и качественной оценки результатов своего труда ученики от глобальной, недифференцированной самооценки приходят к правильной, дифференцированной. При этом они сначала оценивают качества своей личности относительно каждой конкретной ситуации, затем относительно каждого вида деятельности. Далее оценивается личность в целом. Самооценка постепенно приобретает устойчивость, что характеризует ее как сформировавшееся качество личности.

Под влиянием непосредственных результатов труда оценка подростком себя как работника становится более объективной. Под влиянием требований трудовой деятельности развиваются и такие качества самооценки, как активность и действенность. Оценивая свои достоинства и недостатки, учащиеся начинают воспитывать в себе те или иные ценные

для практической деятельности качества. Все это содействует укреплению уверенности в своих силах.

В результате проведенных в Институте психологии УССР исследований получены данные, которые, несомненно, расширяют наше понимание развития детского самосознания и вместе с тем создают необходимые предпосылки для более глубокого его изучения.

Значительный вклад в разработку вопросов развития самосознания у детей сделали московские психологи — Н. Е. Анкудинова, Т. В. Драгунова, Г. А. Собиева, Л. И. Божович, Е. А. Серебрякова, А. П. Гуркина, Е. А. Иванова и другие.

Изучая особенности самосознания детей дошкольного возраста, Н. Е. Анкудинова [5] выявила некоторые тенденции в развитии детской оценки и самооценки. Ею установлено, что свои физические возможности дошкольники оценивают более точно, чем моральные качества. В оценке моральных качеств дошкольники часто используют неадекватные понятия, причем в общей, недифференцированной форме. Особенностью самооценки дошкольников является также ее эмоциональный характер. Выясняя возрастные особенности самосознания детей, автор подчеркивает их зависимость от индивидуальных особенностей детей и главным образом от условий их жизни, воспитания и обучения.

Интерес представляют данные Ван Вень-нина об особенностях осознания детьми дошкольного возраста своих трудовых обязанностей [9]. Автор усматривает взаимосвязь между самооценкой детей и формированием правильного отношения к трудовым обязанностям. Самооценка и взаимооценка, по данным автора, являются не только проявлением отношения детей к трудовым обязанностям, но и средством правильного развития этого отношения. Большое влияние на самооценку оказывают взаимоотношения в детском коллективе. Чем глубже осознается детьми связь с коллективом, тем более ответственным становится их отношение к трудовым обязанностям, тем выше критерий оценки и самооценки. Ван Вень-нин приходит к выводу о прямой зависимости критерия оценки своих трудовых возможностей от степени участия детей в практическом выполнении трудовых обязанностей.

Т. В. Драгунова [13] дала характеристику самосознания советского подростка сравнительно с теми характеристиками, которые детям этого возраста даются в буржуазной психологии. По данным автора, советские подростки, обладая рядом особенностей, характерных для подростков вообще (интерес к своей личности, к различным ее свойствам, переживаниям и возможностям), вместе с тем имеют и отличительные черты, которые обуславливаются новыми социалистическими условиями жизни, новыми формами и содержанием обучения и воспитания.

Отмечая у советского подростка повышенный интерес к своей личности, автор убедительно показывает, что этот интерес основывается у них не на интроспекции, не на «самокопании» и «самоуглублении», а на наблюдении за своим поведением, на анализе своих действий и поступков, на сравнении себя с другими людьми.

Данные этого исследования показывают, что стремление подростков к познанию самих себя не является у них самоцелью и не ведет к «самоизоляции», замкнутости, противопоставлению себя другим людям. Оно, является у них лишь средством осознания своего места в коллективе, школьном и домашнем, средством понимания того, какие особенности их личности мешают или, наоборот, обеспечивают выполнение порученного дела, помогают или мешают налаживать взаимоотношения с коллективом и т. д. Иначе говоря, наши подростки прибегают к анализу своей личности как к средству, необходимому для организации своей деятельности и взаимоотношений с окружающими людьми. Отмечая, что и у наших подростков проявляются иногда черты, создающие определенные трудности в обучении и воспитании, автор не считает эти черты воз-

растными особенностями, а видит в них индивидуальные особенности подростков, порождаемые неправильным воспитанием. Автор показывает, что при устранении этих условий дети исправляются.

Г. А. Собиева [34], [35] выясняла, какие качества личности и в какой последовательности осознают подростки, какое соответствие существует между тем, что ими осознается в качествах своей личности, и тем, каковы эти качества на самом деле, и, наконец, какой характер носят суждения подростков о качествах своей личности в качествах другого человека. В суждениях о себе подростки отмечают различные качества: качества, связанные с определенными видами их деятельности, качества, которые характеризуют их отношения с другими людьми, их общие житейские отношения. Сначала ими осознаются качества, связанные с деятельностью и прежде всего с обучением. Позже в сферу самосознания включаются моральные качества. Круг этих качеств с возрастом значительно расширяется.

Осознание подростками качеств своей личности, проходя определенный путь развития, имеет свои особенности на каждом этапе. Эти особенности проявляются не только в последовательности осознания подростками различных своих качеств, но и в характере их суждений о себе, их полноте, степени обобщенности и т. д.

В объеме осознания подростками своих качеств и качеств других людей, как показали данные исследования автора, заметного различия не имеется. Но зато имеется существенное различие в уровне этого осознания. Качества других людей подростки осознают более глубоко, чем свои собственные. Это позволило автору сделать вывод, что учащиеся свои качества начинают осознавать позже, чем качества других людей.

Л. И. Божович [6], используя исследования Т. В. Драгуновой, Г. А. Собиевой и других, сделала попытку дать более полную характеристику самосознания подростка и вскрыть в нем наиболее основные черты. Среди них на первое место выступает повышенный интерес к своей внутренней жизни, стремление разобраться в себе, познать сильные и слабые стороны своей личности, ее положительные и отрицательные качества. В подростковом возрасте у детей возникает потребность «думать о себе», потребность в самопознании. Возникновение этой потребности, по мнению автора, определяется рядом причин: возросшими требованиями к их поведению и учебной деятельности, стремлением подростка найти свое место в системе доступных общественных отношений, возникновение интереса к другим людям, в частности к особам другого пола. Все это толкает подростка к познанию самого себя, к сравнению себя с другими, к оценке качеств своей личности. Подросток вступает в новый этап своего развития, определяющегося не только воспитанием, но и самовоспитанием.

Важным фактором, который сказывается на формировании самосознания подростка, является, по мнению Л. И. Божович, противоречие между потребностью знать себя и фактическим уровнем знаний. Поскольку знания о себе явно не соответствуют потребности, то это и приводит к неуверенности подростков в самооценке, к повышенной чувствительности к оценке себя со стороны других и т. д. Некоторые особенности самосознания подростков, как правильно отмечает Л. И. Божович, порождаются также противоречием между осознанием ими того, что они уже «взрослые» и их фактическими возможностями.

Их возможности делать все то, что делают взрослые, значительно отстают от их претензий быть взрослыми, уже это одно вызывает иногда некоторые конфликты между ними и взрослыми. Но особенно часто эти конфликты возникают тогда, когда взрослые в своем отношении к подросткам совсем не учитывают их возрастных возможностей и продолжают смотреть на них как на маленьких детей.

Вопросу формирования уверенности в себе у школьников IV—V—VI классов посвятила свое исследование Е. А. Серебрякова [36]. Считая, что это качество у школьников основано на самооценке, автор разработала оригинальную методику, давшую ему возможность объективного учета проявления этой стороны личности школьников в различных видах деятельности. Варьируя условия исследования, Е. А. Серебрякова получила данные, которые позволили ей определять у своих испытуемых различные стороны и качества их самооценки — ее устойчивость, уровень развития, степень адекватности и т. д.

Выделив сначала среди своих испытуемых две группы — с устойчивой и неустойчивой самооценкой, автор в результате дальнейшего анализа показал, что внутри каждой из этих групп имеются подгруппы, отличающиеся как по уровню развития у них самооценки, так и по степени ее адекватности: одни дети, выполняя те или иные задания, правильно оценивают свои возможности, другие — переоценивают их, третьи — недооценивают.

Материалы, собранные автором, позволили ему дать характеристику изменений в самооценке учащихся IV—V—VI классов в зависимости от жизненного опыта учащихся, от оценки их знаний и их деятельности учителем и т. д.

Данные о влиянии осознания подростками моральных качеств других людей на осознание ими самих себя получены в исследовании А. П. Гуркиной «Осознание морально-психологических качеств личности школьниками V—VII классов» [12]. Исходя из положения К. Маркса о том, что осознание человеком самого себя происходит через осознание им других людей, А. П. Гуркина при помощи различных методических приемов (сочинения на тему «Каким должен быть настоящий друг», специальных бесед с авторами этих сочинений, обсуждения повести М. Прилежаевой «С тобой товарищи» и др.) собрала значительные материалы, анализ которых дал ей возможность сделать выводы о ходе осознания подростками моральных качеств других людей и своих собственных.

В исследовании автора выяснилось, что, осознавая других людей, подростки прежде всего осознают те их качества, в которых выражаются их отношения к своим обязанностям, к другим людям, к себе самому, а также качества, которые характеризуют их общее поведение. Автор показывает, что на протяжении подросткового возраста происходят значительные сдвиги в осознании морально-психологических качеств личности. Эти сдвиги выражаются в расширении круга осознаваемых подростками качеств, в их проникновении во внутренние стороны жизни личности, в тенденции более обобщенно рассматривать качества личности и т. д. Но самые большие сдвиги выражаются в попытках сопоставлять качества других людей с чертами своей личности. Оценивая положительные или отрицательные стороны в другом человеке, подростки все чаще и чаще сравнивают других людей с собой и в связи с этим более сознательно оценивают свои положительные качества и недостатки.

Вопрос о путях развития самосознания детей освещается также в исследовании П. И. Размыслова, которым изучалась роль коллектива в формировании самосознания школьников [30]. Выделив в результате своего исследования три группы учащихся с различными уровнями развития самосознания, автор показал, что коллектив учащихся класса помогает отдельным ученикам осознавать свои положительные и отрицательные качества, помогает им найти свое место в коллективе и совместно с другими членами коллектива бороться за честь и достижения коллектива.

Новые данные о формировании у детей критического отношения к себе получены в исследованиях Е. А. Ивановой и Г. И. Бизенкова. В исследовании Е. А. Ивановой [16] выяснилось, что исследованные ею уча-

щиеся V—VII классов по уровню развития у них критического отношения к себе могут быть разделены на три группы. К первой группе относятся учащиеся, которые при выполнении всех своих заданий, как правило, руководствуются чувством долга, ответственности перед родителями, школьным коллективом, Родиной. К третьей группе относятся школьники, которые в своей деятельности и поведении преимущественно руководствуются личными, корыстными целями, мимолетными желаниями. И, наконец, ко второй группе — все те учащиеся, в поведении и деятельности которых обнаружилось сложное переплетение личных и общественных мотивов. В их поведении и деятельности, в их отношении к другим людям и самим себе в зависимости от тех или иных условий доминирующими были то одни мотивы, то другие.

Данные автора показали, что критическое отношение к себе у подростков имеет сугубо избирательный характер. Эта избирательность находит свое выражение в том, что они неодинаково строго относятся к выполнению различных учебных и общественных заданий и неодинаково требовательны к своему поведению в школе и дома. В связи с этим и их критическое отношение к себе бывает разным: в одних случаях оно усиливается, в других ослабляется. Рядом с избирательностью автор отмечает и некоторые другие особенности самокритики у подростков — недостаточную стойкость, малую действенность и др.

В исследовании Г. И. Бизенкова, которое касалось вопроса о формировании критичности и самокритичности у старших школьников средней школы [8], было установлено, что по характеру критического отношения к себе можно выделить среди учащихся несколько групп. Первую группу составили учащиеся, у которых критическое отношение к себе и к другим было уже в достаточной степени сформированным, стало довольно стойкой чертой характера. Критичность и самокритичность у данной группы школьников, по данным исследования автора, оказывались одинаково стойкими и во всех случаях воздействовали с одинаковой силой. К пятой группе автор отнес учащихся, у которых критическое отношение как к себе, так и к другим еще не было сформировано. Оно проявлялось лишь в отдельных случаях. Вторую, третью и четвертую группы составили все учащиеся, критика и самокритика которых, будучи достаточно стойкими качествами личности, все же проявлялась неравномерно, в результате чего в одних случаях преобладала критика, а в других — самокритика.

* *
*

Заканчивая обзор, мы имеем все основания для вывода, что, хотя проблема самосознания личности в советской психологии разрабатывалась менее активно, чем ряд других ее проблем, все же работа наших психологов и в этой области была успешной. Ее результаты вносят ясность в целый ряд теоретических вопросов проблемы самосознания личности, в частности в вопросы о природе и сущности, содержании и основных формах проявления, условиях и путях самопознания человека. Полученные в исследованиях фактические данные дают возможность по-новому поставить и осветить важнейшие вопросы развития самосознания у детей. Они помогают более успешно решать практические вопросы воспитания самосознания подрастающей личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамишвили Н. К вопросу развития самосознания у детей школьного возраста. «Труды Института психологии ГрузССР». «Психология», Тбилиси, 1942, № 1.
2. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. «Известия АПН РСФСР». Вып. 18, 1948.

3. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. Л., 1935.
4. Абрамович-Лехтман Р. Я. К вопросу о первоначальных этапах развития ребенка. «Вопросы охраны материнства и детства». Л., 1946.
5. Анкудинова Н. Е. О развитии самосознания у детей. «Дошкольное воспитание», 1958, № 2.
6. Божович Л. И. Особенности самосознания у подростков. «Вопросы психологии», 1955, № 1.
7. Бочоришвили А. Т. О методе самонаблюдения и его принципиальной возможности. Сб. «Психология», Тбилиси, 1956.
8. Бизенков Г. И. О формировании и развитии критичности и самокритичности у учащихся старших классов средней школы. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
9. Ван Вен-нин. Особенности осознания своих трудовых обязанностей детьми дошкольного возраста. Автореферат канд. дисс. М., 1959.
10. Горбачева В. А. К освоению поведения детьми дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 1, 1945.
11. Горбачева В. А. К вопросу о формировании оценки и самооценки у детей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 18, 1948.
12. Гуркина А. П. Осознание нравственно-психологических качеств личности школьниками V—VII классов. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
13. Драгунова Т. В. К характеристике некоторых психологических особенностей советских подростков. Автореферат канд. дисс. М., 1951.
14. Жуковская Р. И. Влияние стихотворений на преодоление молчаливости и замкнутости. «Известия АПН РСФСР». Вып. 18, 1948.
15. Запругалова Л. М. Деякі особливості формування самооцінки у молодших школярів. «Наукові записки Інституту психології УРСР». Т. XIV. Київ, 1959.
16. Иванова В. Ф. Особенности формирования выдержки (самообладания) у школьников I—III классов. Автореферат канд. дисс. Киев, 1956.
17. Иванова В. Ф. Про особливості формування витримки у молодших школярів. «Наукові записки Інституту психології УРСР». Т. VI. Київ, 1956.
18. Иванова Е. А. Особенности критического отношения к себе учащихся V—VII классов. Автореферат канд. дисс. М., 1956.
19. Костюк Г. С. (ред.). Психология. Київ, 1955.
20. Ковалев А. Г. и Бодылев А. Н. Психология и педагогика самовоспитания. Л., 1958.
21. Кульчицька О. І. Почуття сорому та його розвиток у дітей дошкільного віку. «Наукові записки Інституту психології УРСР». Т. XIV. Київ, 1959.
22. Павлов И. П. Полн. собр. соч. Т. III. Кн. 1. М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.
23. Павлов И. П. Полн. собр. соч. Т. III. Кн. 2. М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.
24. Подоляк Л. Г. Вплив праці в навчальних майстернях на формування самооцінки в учнів V—VII класів. «Наукові записки Інституту психології УРСР». Т. XIV. Київ, 1959.
25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1946.
26. Рубинштейн С. Л. Проблема сознания в свете диалектического материализма. «Известия АН СССР». Серия истории и философии. Вып. 3, 1945.
27. Рубцова Т. В. Особенности осознания моральных свойств личности школьниками разного возраста. «Вопросы психологии», 1956, № 4.
28. Рубцова Т. В. Вікові особливості усвідомлення учнями моральних якостей особистості. «Наукові записки Інституту психології УРСР». Т. VI. Київ, 1956.
29. Рубцова Т. В. Психологічний аналіз впливу художньої літератури на формування особистості молодшого школяра. «Наукові записки Інституту психології УРСР». Т. XIV. Київ, 1959.
30. Размыслов П. Роль коллектива в формировании самосознания школьника. «Семья и школа», 1951, № 6.
31. Самарин Ю. А. Стиль умственной работы старших школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 17, 1948.
32. Самарин Ю. А. Психологические основы системности и динамичности умственной деятельности школьников. Автореферат докт. дисс. Л., 1955.
33. Сердюк А. К. Психологічні особливості самоконтролю в учнів I—III класів середньої школи, зб. «Питання психології виховної роботи в молодших класах середньої школи», За ред. П. Р. Чамати. Київ, 1953.
34. Собиева Г. А. Формирование самосознания и самооценки у подростка. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
35. Собиева Г. А. Особенности формирования самосознания и самооценки у советских школьников. «Ученые записки ГПИ гор. Орджоникидзе». Т. 20.
36. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
37. Теплов Б. М. Об объективном методе в психологии. М., 1952.
38. Чамата П. Р. I. М. Сеченов про розвиток самосвідомості дитини, зб. «Нариси з історії вітчизняної психології», Ч. II. Психологічна спадщина І. М. Сеченова. Київ, 1955.
39. Чамата П. Р. Про природу і суть самосвідомості особистості. «Наукові записки Інституту психології УРСР». Т. VI. Київ, 1956.

40. Ч а м а т а П. Р. Об условиях и путях формирования самосознания ребенка. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
41. Ч а м а т а П. Р. Шляхи формування самосвідомості дитини. «Наукові записки Інституту психології УРСР». Т. XIV. Київ, 1959.
42. Ч а м а т а П. Р. Про генезис самосвідомості дитини. «Наукові записки Інституту психології УРСР». Т. I. Київ, 1949.
43. Ч а м а т а П. Р. Особливості розвитку самосвідомості у дітей дошкільного віку. «Дошкільне виховання», 1952, № 3.
44. Ч а м а т а П. Р. Роль мови в формуванні самосвідомості дитини. «Радянська школа», 1952, № 10.
45. Ч а м а т а П. Р. Особливості розвитку самосвідомості у дітей. «Радянська школа», 1956, № 7.
46. Ш н и р м а н А. Л. Формирование отношений к коллективу и развитие самосознания старших школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 18, 1948.
47. Ш н и р м а н А. Л. Роль коллектива в формировании самосознания старших школьников. Канд. дисс. Л., 1947.
48. Ш н и р м а н А. Л. Об изучении развития личности в коллективе. «Вопросы психологии», 1955, № 2.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА

В. Н. Мясищев

Одной из важнейших задач психологии является изучение закономерностей формирования личности. Формирование личности представляет руководимый обществом педагогический процесс воспитания. Коммунистическое общество воспитывает личность, характеризующуюся прежде всего коммунистическим отношением к труду и к коллективу.

Проблему психологии отношений человека следует отнести к новым направлениям психологического исследования.

Как известно, так называемая естественнонаучная психология, сменившая интроспективную, биологизировала проблему личности. Историко-материалистическое понимание природы человека, основанное на учении марксизма-ленинизма, естественно, требовало преодоления этой позиции в психологии и подхода к исследованию человека на основе понимания его сущности как совокупности общественных отношений. Отсюда возникала необходимость философски и конкретно-психологически осветить проблему отношений человека, а следовательно, и ряд психологических вопросов, в области которых это понятие существенно. В настоящей статье мы попытаемся коротко представить ход развития этой проблемы.

Методическим принципом изучения мертвой и живой природы является изучение ее объектов в процессе их взаимоотношения с окружающим миром. Естественно, что и человек в его свойствах и возможностях познается в соотношении с объективной действительностью.

Сложнейшие и наиболее динамические отношения человека к окружающему миру выражаются в его психической деятельности. Объективное психологическое исследование, на пути которого стоит марксистская психология, требует поэтому изучения соотношений человека с окружающей действительностью. У человека в силу общественно-трудовой истории развития, в отличие от животных, соотношения с окружающим имеют особый характер. Психика человека представляет сознательное отражение действительности, и в соотношении с окружающим человек выступает в роли субъекта — деятеля, сознательно преобразующего действительность. Изучение человека в его соотношении с окружающим выявляет эти его особые качества и позволяет при объективном изучении человека раскрывать его внутренний мир.

Нельзя не указать, что понятие *соотношение* имеет в виду такую

связь, в которой не выступает различие роли двух объектов связи. Понятие же *отношения*, строго говоря, возникает там, где есть субъект и объект отношения. Именно у человека такой характер связи выступает с полной отчетливостью, и только с этой точки зрения становится понятной мысль К. Маркса и Ф. Энгельса о том, что «животное не «относится» ни к чему и вообще не «относится»; для животного его отношение к другим не существует как отношение» [1; 29].

Сознательное отношение представляет собой лишь высший уровень отношения к действительности, и в самом осознании этого отношения существует ряд ступеней, проходимых человеком в процессе развития. Изучая человека с позиции его отношений, мы устанавливаем его содержательные связи с окружающей общественной действительностью. Нельзя относиться вообще. Отношения обязывают к рассмотрению их объектов.

Являясь продуктом природного и общественно-исторического развития человека, его отношения к действительности требуют не только психологической характеристики, но физиологического и общественно-исторического объяснения. Природная основа этих отношений объясняется сравнительной биологией, физиологией и особенно учением И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. Основой общественно-исторического понимания отношений человека являются исторический материализм и освещаемые им факты и положения общей истории развития человечества, истории культуры и научной антропологии.

Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания. Мы говорим «целостную», потому что относимся к действительности человек в целом. Мы говорим о «системе связей» потому, что предмет или лицо, к которому относится человек, представляет не раздражитель и даже не совокупность раздражителей, а их системное единство, так же как и действие человека не представляет собой совокупность мышечных сокращений, а является их синтезом (по одновременности или последовательности). Но самое главное — это то, что предмет, лицо, любое обстоятельство представляют не только сенсорную совокупность, но имеют точно так же, как и действия человека, определенный смысл, характеризующий сущность предмета и не сводимый к совокупности свойств. Отношения связывают человека не столько с внешними сторонами вещей, сколько с самим предметом в целом, хотя в отношении к предмету или лицу могут выявляться разные стороны в связи с разными сторонами, например отрицательными и положительными свойствами объекта. Так как свойства объекта существуют для всех, а действия и переживания, вызываемые объектом у разных людей, избирательны и различны, то очевидно, что источник особенностей переживания и действия лежит в индивидуе, в человеке как субъекте отношений, в связи с особенностью его индивидуального опыта. Существенным и характерным является индивидуально избирательный характер связей.

Учитывая огромную и решающую роль индивидуального опыта в развитии деятельности и отношений человека, нельзя не подчеркнуть в то же время, что отношения человека обусловлены общественно-историческим опытом, который является основой богатейшего внутреннего мира человека. Этот опыт, представляя систему временных связей человека, определяет и опосредствованный характер его реакций на воздействия окружающего мира и его как бы инициативное и самостоятельное поведение. Изучая деятельность человека, мы не должны забывать о человеке как о личности, а изучая личность, нельзя забывать о том, что изучать ее можно только в деятельности. Исследование деятельности пред-

ставляет функциональный, или процессуальный, план, изучение личности представляет собой потенциальный план анализа изучаемого.

Психическая жизнь человека представляет целое, в котором научный анализ выделяет отдельные стороны, аспекты рассмотрения. Таковыми основными сторонами психической жизни являются психические процессы, отношения, состояния и свойства личности. Не обсуждая детально этого вопроса, нельзя совершенно обойти его молчанием. Под процессом мы понимаем последовательность изменений психической деятельности при том или ином виде взаимодействия человека с миром, начиная от деятельности мышления и кончая двигательными реакциями. Под состоянием мы понимаем общий функциональный уровень, на фоне которого развивается процесс. Состояние может быть возбужденное, подавленное, вялое, деятельное, утомленное и т. п. Крайние изменения этого фона выступают в их важной роли в психиатрической клинике как самостоятельный предмет исследования, например, когда говорят о маниакальном, депрессивном, оглушенном, спутанном и тому подобных состояниях. Но из приведенных примеров нормальных состояний достаточно ясно их значение и в границах нормальной психической деятельности. Определение отношения дано выше. Различие этих трех психологических понятий существенно не только с эмпирической, но и с логической стороны. Они освещают три основных момента в характеристике деятельности человека: процесс деятельности всегда развивается на определенном функционально-динамическом фоне состояния и по уровню своей активности определяется отношением к объекту как к задаче или цели деятельности. В жизни эти моменты выступают в единстве; в теоретическом исследовании мы их условно разделяем, но никогда не должны забывать об их связи.

Вопрос о свойствах ставился в психологии обычно в плане свойств характера или личности. Так вопрос, конечно, должен ставиться, но нужно указать, что свойства обнаруживаются и в процессах, и в отношениях, и в состояниях человека. Поэтому в вопросе о свойствах личности пересекаются разные планы психологических категорий. Так, свойство устойчивости — неустойчивости относится к отношениям, к состояниям, к характеру деятельности. Свойства отношений, состояний и деятельности выступают как свойства личности. Это, с одной стороны, подчеркивает центральный характер понятия личности, с другой стороны, требует, чтобы понятие психологических свойств применялось с достаточной точностью и определенностью.

К ВОПРОСУ О ВИДАХ ОТНОШЕНИЙ

Существуют различные виды отношений, вернее, стороны единого предметного отношения, определяемые многосторонней возможностью реакций человека и многосторонностью объектов.

Отношение как связь субъекта с объектом едино, но в многообразии отношений выступают то более, то менее отчетливо отдельные компоненты, которые можно назвать частичными отношениями, или сторонами отношения, или видами его. Эти стороны тесно связаны с характером жизненного взаимодействия, включающего различнейшие моменты от обмена веществ до идейного общения.

Основные стороны отношения глубоко коренятся в филогенетическом и историческом прошлом человека. Они прежде всего различаются положительным или отрицательным характером активных реакций человека, представляющим основу избирательной объективной направленности его психической активности. От самого простого положительного или отрицательного хемотаксиса через инстинкты до сложных влечений и потребностей человека мы устанавливаем качественное много-

образе этих жизненных тенденций. В этом ряде эволюционных ступеней советская психология подчеркивает их качественное различие и общественно-историческую, а не просто биологическую природу потребностей человека.

Потребности представляют одну сторону основного отношения. Скорее всего ее можно определить как конативную (от латинского слова *conare* — стремиться, домогаться) тенденцию овладения.

Понятие потребности давно существует и имеет, как известно, значение не только для психологии. Мы относим это понятие к отношениям потому, что основными, так сказать, конституирующими компонентами этого понятия являются: а) субъект, испытывающий потребности, б) объект потребности, в) своеобразная связь между субъектом и объектом, имеющая определенную функциональную нейродинамическую структуру, проявляющуюся в переживании тяготения к объекту и в активной устремленности к овладению им.

Как известно, потребности одними авторами рассматривались как самостоятельная психологическая категория, другими — относились к волевым проявлениям, третьими — включались в систему характеристики личности. Все это имело частичное основание, но наиболее правильно рассматривать потребности в системе отношений к действительности. Коллективом наших сотрудников этому вопросу посвящен специальный комплекс работ [32], к которому мы и отсылаем читателя.

На ранних (примитивных) стадиях развития отношения носят еще недифференцированный характер. В процессе развития на уровне еще не сознаваемых отношений высокоорганизованного животного (собака, обезьяна) вычленяется вторая сторона эмоционально-волевого отношения — *эмоциональное отношение*. У человека оно проявляется в привязанности, любви, симпатии и их противоположностях — неприязни, вражды, антипатии.

Эмоциональная сторона отношения, наиболее ярким примером которой являются любовь и вражда, относилась в психологии к категории чувств. Однако надо учесть, что область чувств (или эмоций) охватывает три разнородных группы явлений — эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения. Последние и представляют в значительной степени то, что называется обычно чувством, но это до сих пор еще не уяснено и генетически достаточно не освещается.

Наиболее отчетливое выражение эмоциональная реакция имеет в аффектах гнева, страха, тоски. Как известно, И. П. Павлов отличал чувства от эмоций. Физиологической базой эмоций является деятельность подкорковой области, физиологической же основой чувств — удовольствия или неудовольствия — облегченность или затрудненность в протекании корковых процессов. Понятно, что эта идея подлежит дальнейшей разработке. Например, существуют так называемые высшие чувства: интеллектуальные, эстетические и моральные. Очевидно, назвать их просто эмоциями в смысле гнева или страха или просто чувствами в смысле облегчения или затруднения корковой деятельности подобно чувству удовлетворения или неудовлетворения было бы значительным упрощением этих сложных богатых и содержательных психических фактов. Очевидно, вместе с тем, что дружба и любовь или неприязнь и ненависть не могут быть отнесены к вышеуказанным двум группам явлений. Хотя в житейской речи чувством называют и состояние удовольствия и неудовольствия и вместе с тем отношения любви и вражды, но это лишь житейски неразборчивое словоупотребление, путающее разные понятия. Вместе с тем это житейское выражение не случайно: оно объединяет разные факты по общему им обоим категориальному признаку эмоциональной компоненты. Старое психологическое деление (так называемая триада Тетенса) утверждало самостоятельность трех основных сторон, или

элементов, душевной деятельности — ума, чувства и воли. Отрицание этой триады с позиции целостности, однако, не исключало фактического наличия трех аспектов познавательного, волевого и эмоционального. Поэтому в каждом психологическом факте в той или иной степени включены эти три стороны, три аспекта, или три компонента, а в различных видах процессов психической деятельности, состояний и отношений они выступают различно. Выпадение каких-либо звеньев в этой структуре придает психической деятельности патологический характер — такова слепая ярость и слепая страсть, лишённые разума, такова же патологическая эмоциональная тупость или бездейственно-абулическое мышление. Ошибка гештальтистов заключается не в принципе структурного и целостного изучения, но в одностороннем отрицании роли анализа и в формализме.

Соответственно только что сказанному, одной из важных проблем психологии вообще, и психологии отношений в частности, является дальнейшая разработка системы понятий и вопросов структуры в области психических образований, в частности в области отношений.

Ряд отношений выступает у человека как относительно самостоятельные образования. Сюда прежде всего следует отнести интересы, оценки и убеждения.

Рассматривая *интерес* как особый вид отношения, мы подвергли вопрос о нем специальной разработке в исследовании нашего сотрудника В. Г. Иванова [5], [6], изучавшего интересы учащихся с позиций отношений, осветившего генезис интересов и давшего некоторую их систематизацию. В последнее время некоторые авторы преодолели односторонний функциональный характер понимания интереса и начали с успехом рассматривать его как отношение (Б. М. Теплов [41]; П. И. Иванов [15]; А. П. Архипов [4]). В ряде работ вопросы интереса стоят в тесной связи с проблемой мотивации поведения (А. Н. Леонтьев [25], [26]; Л. И. Божович [7], [8]).

В работе В. Г. Иванова проблема интереса освещается в связи с учебными предметами. Однако современные задачи политехнизации школы настойчиво выдвигают вопросы формирования интереса к различным видам промышленного труда. Как показывает работа А. Ф. Эсаулова [45], для учащихся с выраженным профессиональным интересом характерно яркое эмоциональное отношение к профессии, а формирование этого интереса связано с активным и успешным включением в соответствующую внеклассную и внешкольную деятельность. Вместе с тем названная работа показывает, что включение учащихся в производственный труд (на подшефном производственном предприятии) способствует формированию интереса к этому виду труда. Сейчас все более умножаются данные о формировании отношения к труду на основе практически действительного участия в нем [22], [23].

Усилие в отношении к учебным обязанностям представляет частную форму усилий человека, вытекающих из ответственного отношения к своим обязанностям, характеризующим морально-правовые отношения человека. Ответственное отношение к своим обязанностям, вырастая из требований родителей, учителей, начальников, становится долгом, совестью.

Воспитание представляет процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого. В этом двустороннем процессе воспитатель может обнаруживать требовательное, снисходительное, любовное, неприязненно внимательное, пренебрежительное и справедливое или пристрастное и тому подобное отношение к ученику, а ученик — отвечать ему уважением, любовью, боязнью, враждебностью, недоверием, скрытностью, откровенностью, искренним или показным отношением. Взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и в свою очередь представляет результат взаимодействия. Те переживания,

которые возникают в процессе взаимодействия, укрепляют, разрушают, реорганизуют отношения. Критический перелом в отношениях представляется «взрыв», который столь ярко описал А. С. Макаренко и сделал его существенным звеном в перевоспитании личности.

В условиях свободного взаимодействия могут проявляться истинные отношения, но в условиях, тормозящих или подавляющих, в условиях несвободы и зависимости одного человека от другого отношения во взаимодействии не проявляются, а скрываются и маскируются. Сущность лицемерия заключается в том, что не истинные отношения вскрываются во взаимодействии, а, наоборот, внешняя форма взаимодействия не отвечает внутреннему содержанию отношений. В характере взаимодействия сказываются отношения — это понятно, но этот характер зависит не только от отношений, а и от внешних обстоятельств и положения взаимодействующих. Таким образом, хотя существует тесная связь между процессом взаимодействия людей и их взаимоотношениями, но оба эти понятия неидентичны и не заменяют друг друга. Взаимоотношение является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее — реализацией или следствием и выражением первого.

Моральное формирование личности основывается не только на требованиях, но и на знании образцов и на процессе сопоставления своих действий и поступков с образцами, с оценкой. Этот внутренний процесс приводит к образованию *оценочных отношений*, формирующихся в связи с этическими, эстетическими, юридическими и другими критериями поступков и переживаний человека.

Соответственно формированию этических оценок и связанной с этим критикой себя и других возникает требовательность, или требовательное отношение, к окружающим и к самому себе.

Отсюда же вытекает и особый вид этического отношения к другому человеку — уважение в положительном случае и пренебрежение или презрение в противоположном случае. Значение этих явлений во всех сторонах жизни, в частности в области школьных взаимоотношений между учащимися, отношений к учителю, его авторитету, достаточно ясно. Нельзя не упомянуть также о важном во взаимодействии людей отношении руководства и исполнения или подчинения. В последнем случае формальное положение людей и их реальное отношение друг к другу могут не совпадать. Нередки случаи «командного положения» среди формально равных.

Система требований в сочетании со знанием действительности, особенно общественной, формирует *убеждения* человека, которые никак нельзя представить себе в плане функционально-аналитической психологии и которые не только являются представлением о том, какова фактически существующая действительность, но и выражают представление о том, какой она должна быть. В соответствии с убеждениями формируются эмоциональные реакции и активная (волевая) готовность бороться за осуществление сложившихся убеждений в жизни. Этим психологически мало разработанным вопросам посвящен ряд работ нашего сотрудника А. А. Бодалева [5], [6], показывающих процесс формирования отношений учащегося к школе, к коллективу учащихся, к предъявленным ему требованиям и своим обязанностям как школьника, к отдельным учебным предметам.

В этих условиях формируется у школьника система требований к взаимоотношениям людей, к отношению к труду, к себе, к своим обязанностям. Первостепенную роль в этом процессе играет школьный коллектив. Новые отношения, в частности новые требования, возникают на основе предыдущих. Такие качества ученика, как инициатива, усидчивость, настойчивость (или, наоборот, пассивность, нетерпеливость, бездеятельность), имеют одним из своих источников ответственное и требовательное отношение к труду, формируются в процессе непрерывно-

го упражнения в выполнении тех требований, которые предъявляются ученику (педагогами), и тех, которые он предъявляет себе сам. Они относятся столько же к его поведению и деятельности, сколько к его отношению: например, отношению к труду, уважению педагогов, вниманию к людям, внимательному отношению к своим обязанностям и т. п.

ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И ОТНОШЕНИЯ

Потенциальный план личности и отношений не исключает процессуального, или функционального, плана рассмотрения психики, а, наоборот, неразрывно с ним связан и ставит вопрос о связи отношений и психических функций, или психических процессов, о чем мы уже писали в свое время. В ряде работ советских психологов уже были показаны особенности процессов восприятия, памяти, внимания, мышления, фантазии и воли в зависимости от отношения к объективному содержанию этих процессов. Общеизвестна зависимость памяти от интереса или эмоционального отношения (А. А. Смирнов [40] и др.). Исследования восприятия, проведенные у нас, показывают многообразие и прочность его при активно-положительном отношении, бедность и непрочность восприятия при безразличном отношении к его содержанию. Отрицательное отношение к содержанию восприятия характеризуется средними (между положительным и безразличным отношением по количеству и качеству) результатами воспроизведения.

Большая положительная или отрицательная активность, характеризующая отношения, тесно связана с эмоциональностью реакций, в изучении которых, как указывалось, недостаточно расчленен внутренне единый, но все же тройкий план характеристики эмоциональности человека: а) эмоциональных реакций, б) эмоциональных состояний и в) эмоциональных отношений.

Существенным является вопрос о том, что представляют в психологическом плане процессы саморегуляции высшей нервной деятельности. Известно, что воля и внимание являются процессами регулирующими и направляющими нашу деятельность. А. С. Егоров [11], изучая вопрос о развитии волевых качеств, показал, что выявление и формирование их на уроках физической культуры тесно связано с характером отношения к тому или иному разделу физкультуры. Существует прямая связь между уровнем успешности, избирательной волевой активностью и особенностями отношения ученика к физкультурной задаче. Разделяя учащихся на четыре группы по успешности, автор показывает, что эти группы, характеризуясь различной степенью активно-положительного отношения, отличаются по уровню понимания значения физкультуры, по степени включения спортивной деятельности в систему лично значимого и по уровню активности усилий на уроках физкультуры. Автор показывает, как при исходном отрицательном отношении умение и тактичность педагога позволяют постепенно реорганизовать отношение и, превращая его во все более положительное вплоть до увлечения, повышать активность и успешность учащегося. В связи с этим устанавливается прямая роль тактики воспитателя, тренера, коллектива. Обнаруживается также, что решительность и смелость как черты характера, ярко проявляющиеся на уроках физкультуры, представляют выражение и следствие отношения к этому предмету. Физкультурное соревнование, включая учащегося в особую систему практических отношений, выражает отношение к цели физкультурного упражнения или их системе и, мобилизуя усилия, является стимулом развития волевых качеств. Выступая отчетливо в области физической культуры, эти положения не менее значимы и для любого учебного предмета.

В раннем школьном возрасте формирование волевого усилия тесно связано с непосредственными эмоциональными отношениями. В работе А. Г. Ковалева [21], посвященной проблеме воли и психологии отношений, показывается, как отношение определяет характер волевого усилия. Автор приводит интересный для педагогической практики пример попыток улучшить почерк школьника. Эти попытки оказываются бесплодными, если ограничиваются лишь повторными упражнениями, и, наоборот, они дают успешный результат, когда за хорошо написанный текст ученик получает поощрение, изменяющее его отношение к своему почерку и задаче исправления. Автор указывает, что центр тяжести проблемы воли заключается не просто в действии и не в борьбе мотивов, а в достижении цели, являющейся объектом активного отношения, выражающей потребность реального или интеллектуального обладания.

Проблема мотивации, как известно, привлекала и привлекает к себе внимание своей связью не только с проблемой воли, но и с изучением всей деятельности человека. Мотив как основание действия, решения или усилия является не чем иным, как выражением отношения к объекту действия, выступая субъективно как желание, стремление, потребность, сознание долга, необходимости и т. д.

Наиболее существенные различия структур волевого поведения заключаются в том, что усилие в примитивных условиях мобилизуется непосредственным импульсом эмоционального и конативного отношения. Рациональные мотивы необходимости или долга оказываются в этих условиях малодейственными. Только в структуре развитого волевого акта эти мотивы приобретают господствующую силу. Их роль возрастает по мере развития личности и характеризуется растущей интеллектуализацией поведения и образованием идейно-нравственных мотивов. Мы уже указывали на то, что в поведении юноши отчетливо выступает роль таких образований, как сознание долга, ответственности и убеждения [21]. Однако ни функциональная, ни структурная психология, ни даже психология деятельности не уделили и не уделяют вопросам психологии долга, убеждения и ответственности того внимания, которого они заслуживают.

Предметом отношений могут являться самые различные виды деятельности человека. От отвращения до страстного увлечения деятельностью существует множество переходов, причем наряду с непосредственным отношением существует опосредствованное. Непосредственное отношение определяется отношением к процессу, к цели и обстановке деятельности; оно также определяется тем психофизиологическим состоянием, которое характеризуется как состояние активное или пассивное. Из всего этого складывается непосредственное активно-положительное отношение потребности в деятельности. Опосредствованное отношение определяется местом ожидаемого результата деятельности в системе целей личности. Основными мотивами, характерными для этого отношения, являются мотивы долга или вообще нравственные — мотивы чести, отношения к лицу, ради которого осуществляется та или иная деятельность, мотивы общественной пользы, объективной необходимости или личной пользы. Сложное сочетание моментов, формирующих отношение, может быть определено как структура отношения.

В одной из работ мы уже указывали, что отношение к деятельности в разной степени динамично. Метафорический термин «насыщение», применяемый К. Левином, обозначает изменение отношения к объекту и процессу деятельности в течение и под влиянием процесса самой деятельности. Не касаясь недостатков всей концепции К. Левина, надо заметить, что, оперируя материалом, относящимся к деятельности, обусловленной только непосредственными побуждениями интереса, К. Левин совершенно прошел мимо обусловленности ее сознанием объективной необходимости. Создавший понятие о кривой работы Э. Крепелин,

наоборот, совершенно не учитывал ни роли непосредственной заинтересованности, ни значения ответственного отношения к работе. Между тем даже в экспериментальных условиях, как показывают исследования наших сотрудников (Р. И. Меерович, Е. Е. Плотникова, Т. Я. Хвиливицкий), в зависимости от соотношения этих моментов работа протекает различно и в ней можно обнаружить различные фазы. Особенно характерной является не отмеченная ни К. Левином, ни Э. Крепелином фаза колеблющихся показателей, когда потеря непосредственного интереса или запаса сил вступает в борьбу с сознанием необходимости выполнять работу. При этом не только колеблются объективные показатели работы, но обнаруживаются и резкие колебания в нейросоматических вегетативных функциях организма (особенно в дыхательных и кожно-электрических).

В экспериментальной, а также в учебной и производственной работе выступает совершенно ясно общая закономерность: функциональные возможности человека в любом направлении деятельности могут быть определены лишь при наличии его активно-положительного отношения к задаче.

Когда человек пресытился работой или переутомлен ею, то что является источником продолжения работы? Сознание необходимости, мобилизирующее человека или побуждающее его к волевому усилию.

ПРОБЛЕМЫ ТИПОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА В СВЯЗИ С ПСИХОЛОГИЕЙ ЕГО ОТНОШЕНИЙ

Темперамент, или, по И. П. Павлову, общий тип высшей нервной деятельности, отражается на всех сторонах личности, ее поведения и деятельности. Темперамент—это не только динамика реакций, но и динамика отношений. Равнодушие и страстность, устойчивость и настойчивость проявляются и в реакциях и в отношениях. Мысль о том, что отношения превращаются в черты характера (В. Н. Мясищев [29]; Б. Г. Ананьев [3]), обозначает, что отношения, приобретая устойчивость, выраженность, большую значимость, становятся характерными для личности. В этом смысле они становятся и чертами характера, оставаясь отношениями.

Определенность и устойчивость характера связываются с определенностью и устойчивостью отношений, но в то время, как ряд черт характера непосредственно выражает отношения (например, принципиальность, эгоизм, добросовестность), ряд других свойств (например, прямота, решительность, цельность, волевые черты характера) не представляют собой отношений в собственном смысле слова. Тем не менее и эти свойства связаны с отношениями человека и выражают способ их осуществления, поэтому мы считаем возможным рассматривать характер как единство системы и способа отношений. Нельзя также не упомянуть и о том, что указывалось нами раньше [31]: свойства реакции человека, выражающие его темперамент и характер, обнаруживаются лишь при активном отношении к объекту, вызывающему реакцию. Можно даже сказать, что отсутствие реакции на что-либо свидетельствует не столько о темпераменте или характере, сколько об отношении человека. На важное или значимое человек реагирует, на неважное, безразличное не реагирует.

Правда, психологии и особенно психопатологии известны случаи, когда мелкие факты вызывают интенсивную реакцию, а важные обстоятельства как будто оставляют человека безразличным. Если исключить мелочность как свойство характера, то такой «парадоксальный» характер реакции часто объясняют болезненным (парабиотическим) состоянием нервной системы, что не лишено основания в ряде патологи-

ческих случаев. Однако основным для этих фактов является то, что динамика поведения по малозначимым поводам представляет непосредственное проявление темперамента, тогда как поведение по серьезным поводам связано с характером человека, который при ответственном положении мобилизует все духовные силы человека, в том числе его самообладание.

Вопрос о классификации типов личностей или характеров в связи с отношениями был давно поставлен А. Ф. Лазурским [24]. С известным основанием этот вопрос связывался с понятием уровней личности. А. Адлер в своей «позиционной психологии» по существу все свойства характера выводил из динамики отношений человека, определяемых по его теории соотношением чувства неполноценности и социального чувства. Однако, говоря о чувстве «неполноценности» и «чувстве общности», Адлер не только ошибочно называл чувствами отношение к себе и к людям, но еще более ошибался, считая и то и другое врожденным.

В связи с развитием общества особенности психологического типа являются также показателем не только индивидуальных отношений, но и отношений, характерных для определенной социальной эпохи (В. Н. Мясищев [29]; А. Г. Ковалев [19], [20]). Так, индивидуализм в основном есть тип отношений эпохи капитализма, коллективизм — тип отношений эпохи социализма.

Нельзя, наконец, не подчеркнуть, что многие психологические работы (в сущности вся педагогическая психология) показывают, что особенности личности представляют продукт ее взаимоотношения с людьми в процессе развития, продукт влияния примера, привязанности, авторитета как отдельных лиц, так и коллективов (школьных или производственных), т. е. в самом непосредственном смысле выражают тезис К. Маркса о человеке как ансамбле общественных отношений.

РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА

Отношения отдельного человека как его сознательные избирательные связи являются продуктом индивидуального развития.

В сущности вопрос о развитии человека неразрывно связан с формированием его отношений. Здесь мы сталкиваемся с труднейшими вопросами, которые поднимались и раньше, но освещались несколько иначе.

В ряде работ (В. М. Бехтерев, Н. М. Щелованов, Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова, Н. И. Касаткин и другие) освещены первые ступени этого развития с объективно-психологических позиций. Наряду с этим были предприняты попытки освещения этого вопроса с психосоциальной точки зрения (Бюлер, Гетцер и другие). Эти наблюдения и естественно экспериментальные исследования показывают, что на безусловнорефлекторной основе рано начинает обнаруживаться избирательная реактивность явно условнорефлекторного характера. Вопрос о соотношении этой избирательности с собственными отношениями подлежит исследованию. Он тесно связан со старой проблемой психологии о моменте формирования самосознания. Первоначальный период возрастающей, проявляющейся в разных областях и интегрирующейся избирательности можно назвать предотношением, т. е. еще не сформировавшимся сознательным отношением при наличии явной избирательности. Ребенок в процессе развития только с какого-то момента становится сознательным, т. е. сознательно относящимся существом. Однако, овладев в известной мере речью, он находится в такой фазе, когда не только реагирует избирательно на те или иные обстоятельства жизни, но выражает речью свое отношение. В два года можно отметить, правда, еще не устойчивые, но определенные реакции, сопровождаемые словами: «хочу — не хочу», «интересно — неинтересно», «люблю — не люблю». Речь идет, однако, не

о том, что ребенок отдает себе отчет в смысле этих слов, а о том, что смысл его реакции находится в соответствии со смыслом этих слов. Исследования на детях дошкольного возраста позволяют выявить характерные особенности отношений ребенка 2—3 лет (Р. Н. Вершинина и Е. Ф. Рыбалко [10]). Здесь можно говорить о выраженных и определенных избирательных отношениях, среди которых отчетливее всего выступают отношения к родителям, к детям, к воспитателям, к играм. Некоторые свойства отношений в этом возрасте выступают уже как черты характера: самостоятельность, инициативность, добросовестность, общительность. В этом периоде развития отношения характеризуются ситуативной мобильностью, легко меняются контрастно под влиянием проходящего эмоционального состояния. Отношения тесно слиты с поступком и реакцией. Они выражаются в поступке. Характер и уровень развития отношений определяются в этом возрасте прежде всего взрослыми (родителями, воспитателями).

Изменения в положении ребенка в школьном возрасте влекут за собой, помимо функционального развития, обогащения опыта и многообразия отношений, новый момент — внесемейные обязанности и обязательный учебный труд. На новую ступень поднимается управление своими действиями и структура отношений, определяемая требованиями объективной необходимости. Формирование принципов, принципиальных отношений и поведения, убеждения и идеалов характеризует развитие отношений в старшем школьном возрасте. Высший уровень развития идейного и принципиального поведения является следствием не только функционального развития, но и общественной структуры, условий общения и общественного воспитания.

ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЙ

Есть две важнейшие проблемы, которых не может не касаться общая и особенно педагогическая психология. Коммунистическое общество строится на принципе: от каждого по способностям, каждому по потребностям. Важнейшей для психологии стороной этого положения является то, что общество не только требует по способностям, но развивает и воспитывает способности, точно так же оно не только удовлетворяет потребности, но формирует и воспитывает их. Мы коснемся здесь сложного вопроса о способностях человека лишь в связи с вопросом об его отношениях. Большой историко-биографический и психолого-педагогический материал показывает, что в условиях нормального развития способности находятся в закономерном соотношении со склонностями, которые представляют движущую силу развития способностей. Вместе с тем склонность представляет собой не что иное, как избирательно-положительное отношение к деятельности, более или менее стойкую потребность в определенном виде деятельности. Способности развиваются в деятельности, которые мобилизуют склонность. Усилия в учебной или профессиональной деятельности как проявление воли и как условие ее развития в свою очередь определяются интересом, умственной активностью, сознанием необходимости и ответственным отношением к обязанностям. Об интересах как отношении уже говорилось. Ряд проблем, связанных с вопросами об отношении к учебной деятельности и мотивации, был освещен в работах Е. О. Зейлигер и Ш. И. Ганелина [13], А. Н. Леонтьева [25], [26], Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной [8] и других [7], [37], [39]. Работы этих авторов показывают, что и успешность учения и интерес к нему неразрывно связаны с осмысленностью учения, т. е. с тем, что объективный смысл учения приобретает для ученика и субъективный смысл.

Интерес к учению выражает непосредственную потребность познавательного овладения учебным предметом. Как фактор успешности он находится в известном соотношении с сознанием обязательности учения, с формированием ответственного отношения к учебной работе. Но, если он имеет тенденцию к концентрации на некоторых определенных областях, то сознание необходимости и ответственности, наоборот, распространяется на все учебные предметы. Неразрывная связь воспитательной и образовательной работы в этом пункте совершенно ясна. Заслуживает внимания и то, что умственная активность и учебная активность хотя и тесно связаны друг с другом, но могут не совпадать. Работа Л. М. Зюбина [14] показала связь интеллектуальной активности и сознательного отношения к учению. Автор намечает группы учащихся по соотношению этих моментов: 1) активных и сознательно относящихся к учебной деятельности учащихся, 2) сознательно относящихся к учебной деятельности, но интеллектуально-пассивных, 3) индифферентно относящихся к учению при высокой интеллектуальной активности и, наконец, 4) учащихся, интеллектуально пассивных и безразлично относящихся к учебной деятельности. Автор показывает различное соотношение в этих случаях умственного и нравственного воздействия и различное соотношение влияний семьи и школы. В недавно опубликованной большой статье Г. П. Иванова тщательно исследован и хорошо освещен процесс развития отношения к учению у школьников-подростков [17].

Проблема школьной дисциплины всегда была связана с отношениями воспитанников к требованиям школы, к педагогам, хотя психологическая сторона этого вопроса не была достаточно освещена. В вопросах воспитания совершенно ясно противопоставление свободной и сознательной дисциплины, муштры и привычки. Можно только добавить, что одного сознания (в смысле только понимания требований) недостаточно, на что указывал неоднократно А. С. Макаренко. Необходимо действительное овладение осознанными задачами.

Иногда рассматривают отношения как стереотип. Однако, как известно, динамический стереотип, или, иначе, установка, полностью определяется прошлым опытом. Между тем, как это отчетливо показал А. С. Макаренко, важнейшим рычагом воспитательной работы являются перспективные линии. Сознательное отношение, вырастая из прошлого, ориентируется на перспективы будущего. Поэтому ни со стереотипом, ни с установкой его отождествлять нельзя.

Дисциплина учащихся является выражением их сознательного отношения к школе и ее требованиям. В основе формирования этого отношения лежит отношение к руководству в школе, которое представлено первоначально, т. е. в младших классах, в лице учителя и руководителя класса. Это, пожалуй, можно было бы признать совершенно ясным, бесспорным и общеизвестным. Пожалуй, педагоги в большинстве так и понимают это. Но так как ни в педагогике, ни в психологии понятие отношения не разработано, то нельзя не подчеркнуть этого вопроса. А соответственно этому нельзя не обратить внимания на то, во-первых, что дисциплинированное поведение основано на отношениях; во-вторых, на то, что отношения представляют иерархическую систему, объединяющую эмоциональные связи со школой (привязанность к ней), авторитет отдельных педагогов и педагогов в целом, осознание обязательности выполнения требований школы, тренировку в исполнении правил и требований и, наконец, отношение к учащимся и их поведению; в-третьих, что формы развития этих отношений зависят от возникающих с первых классов взаимоотношений между учеником и учителем-воспитателем, между требованиями учителя-воспитателя и поведением ученика.

Как показал А. С. Макаренко, на разных ступенях формирования школьного коллектива все большее значение в формировании поведения и личности отдельных учащихся приобретает коллектив. Ряд работ, по-

священных воспитательной работе массовой школы, показывает и здесь высокую продуктивность применения воспитательных принципов А. С. Макаренко (А. А. Бодалев [6]; В. Н. Федосова [43]; А. Л. Шнирман [44] и другие). Это показывает, что в своей педагогике А. С. Макаренко более всего опирался на психологию отношений. Из многочисленных его положений, на которые можно было бы сослаться, приведу лишь одно: «Так как мы имеем дело всегда с отношением, так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы, то перед нами всегда стоит двойной объект — личность и общество. Выключить личность, изолировать ее, выделить ее из отношения совершенно невозможно, технически невозможно» [28].

Нельзя в заключение этой части статьи не сказать, что успехи производственной работы и производственной дисциплины с психологической стороны опираются также на отношение к производству. Наиболее характерно, что передовики производства, рационализаторы, изобретатели представляют образцы самоотверженно преданного отношения к производству, которое определяет мобилизацию их творческих возможностей и их непрерывное развитие. Если И. П. Павлов называл свои замечательные труды плодом «неустанного думанья», то здесь мы имеем дело с плодом неустанного думания и делания, с творческим трудом, который реорганизует все отношения человека, мотивы его поведения и деятельности. Изучение новаторов и передовиков производства показывает единство процесса производственно-технического совершенствования, самоотверженного увлечения трудом, сознательного социалистического отношения к труду (Т. Н. Кованько [23]). В формировании такого отношения важнейшую роль играет подлинно трудовое воспитание, в котором основное значение имеет производственный коллектив (Е. Д. Варнакова [9]). Количество психологических исследований, отражающих роль производственного момента и роль коллектива, еще немногочисленно. Однако уже сейчас можно встретить яркие описания формирующихся отношений личности в процессе учебной деятельности, общественного и производственного труда (С. В. Кондратьева [22]). Важнейшей задачей психологии и педагогики является изучение формирования отношения к производственному труду. Однако этому вопросу посвящены лишь единичные работы (А. Ф. Эсаулов [45]). Не касаясь вопроса о причинах этого положения в педагогике, можно думать, что в психологии это выражает недостаточное внимание к изучению конкретной личности в конкретных условиях жизни и, следовательно, в ее отношениях к этим условиям и является одной из существенных причин этого недостатка. Несомненно, что в ближайшее же время количество работ этого рода возрастет и будет показана решающая роль синтеза учения, общественного и производственного труда в формировании коммунистических отношений нового человека.

О РОЛИ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА В ПСИХОПАТОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

Этого вопроса нельзя не коснуться здесь потому, что многие медики обычно биологизируют представление о человеке. Идеи И. П. Павлова о физиологии высшей нервной деятельности в синтезе с советской материалистической психологией позволяют преодолеть этот биологизм и видеть в больном не только организм, но и личность. Только этот синтез позволяет преодолеть идеалистические позиции распространенного за рубежом психосоматического направления и понять личность как социальное и органическое единство, что имеет значение и для понимания отношений.

Некоторые психологи понимают отношения односторонне, как только социально-этические, между тем эти последние представляют собой

хотя важную, но, разумеется, все же не единственную (как видно из изложенного выше) часть отношений. Исследование соотношений психики и соматики показывает, что нарушение отношений человека может повлечь за собой серьезные нарушения всей жизнедеятельности организма. В одной из наших статей мы уже касались этого вопроса [35], указывая на значение нарушенных отношений и связанных с ними переживаний для возникновения и течения болезненных процессов (причем было показано не только значение их для неврозов, но и для всех заболеваний вообще). Конечно, при этом учитываются особенности типа высшей нервной деятельности человека, понимая его не только в физиологическом, но и в психологическом смысле, его темперамент и характер в связи с его отношениями к действительности (см. также Р. А. Зачепицкий и Е. К. Яковлева [12]; Е. Е. Плотникова [37]).

В неврозах нарушение отношений играет патогенную причинную роль. Это относится также ко всем психогенным заболеваниям, даже к таким, как паранойя. Не случайно И. П. Павлов рассматривал невроз навязчивости и паранойю вместе и подчеркивал роль, какую в патогенезе бреда играют искаженные нарушения отношения [36].

Однако в ряде мозговых заболеваний нарушенные отношения являются не причиной, а следствием болезни. Сюда относятся болезненные состояния, в которых с регрессом личности меняется характерный для человека индивидуальный способ отношений. Это особенно отчетливо выступает при так называемом лобном синдроме (как показывает ряд исследований этого вопроса, особенно работы А. Р. Лурия [27] и его сотрудников).

При состояниях психического недоразвития отношения имеют тем менее дифференцированный характер, чем тяжелее степень недоразвития. Как показала Е. Е. Плотникова, попытки изучения работоспособности у олигофренов в степени дебильности обнаруживают кривую упрощения и утомления, хотя и сокращенную и мало выраженную. У имбецилов не обнаруживается никакой закономерности, так как у них нет определенного отношения к работе, нет напряжения и утомления.

Психогенные нервно-психические заболевания в первую очередь требуют психотерапии. Так называемая глубокая, или рациональная, психотерапия, как мы с нашими сотрудниками показывали неоднократно, основывается на перестройке отношений.

Обычно вопросы терапии внушением рассматривались не в этом плане. Однако поучительно, что внушаемость, как показывает исследование В. А. Часова [42], представляет не столько интеллектуально характерологическую, стойкую особенность человека, сколько результат динамического взаимоотношения людей. Учитывая связь внушаемости с гипнозом, можно думать, что возникновение гипнотического состояния во многом подготавливается отношением гипнотизируемого к гипнотизеру.

Таким образом, все разделы психотерапии, имеющие большое значение для всей медицины, связаны с отношениями человека. Они прежде всего опираются на взаимоотношения врача с больным и направлены на перестройку болезненно нарушенных отношений и способов реакции больного на эти нарушения.

Выяснение роли нарушенных отношений в патогенезе невроза и в терапии делает понятным, что нервно-психическая профилактика и гигиена не только не могут пройти мимо учета особенностей личности и ее отношений, но и ставят задачи формирования определенных свойств человека и его отношений. Укажем, что индивидуализм и эгоцентризм, замкнутость и скрытость, тенденциозная, эмоциональная («кататимная») переработка впечатлений, недостаточно критическое отношение к себе и самолюбование являются не только источником психической травматизации, но и причиной болезненно-неадекватной патологически односторонней переработки жизненных трудностей.

Не забывая необходимости укрепления физического здоровья, мы должны подчеркнуть важность разработки психологических мероприятий против черт, аналогичных только что перечисленным. Здесь медицина тесно переплетается с педагогикой и психологией. К сожалению, подавляющее большинство психиатров у нас не имеют психологического образования, а потому или не знают современной материалистической психологии, или знают лишь ее по тем старым руководствам психиатрии, где излагалась еще функционально-аналитическая психология, а врачи всех остальных специальностей совсем не знают никакой психологии. Отсюда вытекает важная для здравоохранения задача пропаганды среди врачей значения психологии и, в частности, психологии отношений человека. Требование учета психологии больного представляет одну из лучших традиций отечественной клинической школы, которая должна развиваться на новом уровне, на основе физиологии и патофизиологии высшей нервной деятельности человека и на основе материалистического учения о личности.

Научно обоснованная разработка психологии отношений стала возможной лишь на основе овладения методологией марксизма-ленинизма, развития учения о высшей нервной деятельности и опыта марксистской педагогики. Она осуществляется в борьбе со взглядами тех зарубежных ученых, которые стоят на чуждых нам идеологических позициях (Адлер, Штрассер, Дессуар, Саливен, Морено и другие).

Современное состояние психологии отношений является лишь начальным этапом ее развития. Перед нами встает ряд проблем то более теоретического, то более практического характера. На первом плане вопросы изучения фактического материала об отношениях людей в разных условиях и процессах деятельности — прежде всего в труде на производстве, в быту — в семье, в школе. Первичный фактический материал должен явиться основой для решения важного вопроса закономерностей развития отношений человека в условиях строящегося коммунистического общества. Эти закономерности устанавливаются прежде всего при изучении человека в процессах производственно-трудовой, учебно-трудовой и общественной деятельности. Очевидно, что знание их является основой воспитания коммунистического отношения к труду, к коллективу, к школе, к семье и т. п. в соответствии с тем, что уже говорилось. Задачи организации общественного труда и общественно-трудового воспитания детей многообразны и широки. Они требуют умения видеть коллектив и личность в их единстве. Единство коллектива — это связи, взаимодействия и взаимоотношения членов коллектива. Советская материалистическая психология исходит из единства личности и коллектива; изучение человека в его отношениях представляет изучение человека прежде всего в его связях с людьми, т. е. преодоление той «робинзонады», которую справедливо критиковали основоположники марксизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. Изд. 2. Т. 3, 1955.
2. Ленин В. И. Соч. Изд. IV. Т. 38.
3. Ананьев Б. Г. Динамика образования характера. Л., 1947.
4. Архипов А. П. Зависимость между знаниями учащихся и их учебными интересами. Автореферат канд. дисс. М., 1958.
5. Бодалев А. А. О воспитании некоторых нравственных качеств у школьника. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.
6. Бодалев А. А. О формировании требовательности к себе у школьников. «Ученые записки ЛГУ», 1955, № 203.
7. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
8. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
9. Варнакова Е. Д. О развитии личности в производственном коллективе. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.

10. Вершинина Р. Н. и Рыбалко Е. Ф. К вопросу об отношениях детей двух лет. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.
11. Егоров А. С. К вопросу о воспитании волевых качеств на уроках физкультуры в старших классах. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.
12. Зачепицкий Р. А. и Яковлева Е. К. Роль особенностей личности в патологии и терапии неврозов. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
13. Зейлигер Е. О. и Ганелин Ш. И. Отношение учащегося к учебной работе. «Педагогическое образование», 1936, № 2.
14. Зюбин Л. М. О связи интеллектуальной активности и сознательного отношения школьника к учению. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.
15. Иванов В. Г. Основные положения теории интереса в свете проблемы отношений человека. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.
16. Иванов В. Г. Развитие и воспитание интересов учащихся старших классов средней школы. Автореферат канд. дисс. Л., 1956.
17. Иванов Г. П. О развитии отношения к учению у школьников-подростков. «Ученые записки». Благов. гос. пед. ин-т, 1957.
18. Иванов П. И. Психология, 1954.
19. Ковалев А. Г. Характер и закономерности его развития. Л., изд-во ЛГУ, 1954.
20. Козалев А. Г. Проблема воли в свете психологии отношений. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.
21. Ковалев А. Г. и Мясищев В. Н. Психологические особенности человека. Т. 1. Характер. Л., изд-во ЛГУ, 1957.
22. Кондратьева С. В. Воспитание отношений в коллективе в процессе организаторской работы. Автореферат дисс. 1957.
23. Кованько Т. Н. Роль новых мотивов в развитии творческой деятельности передовиков производства (рукопись).
24. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Пг., 1919.
25. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 7, 1947.
26. Леонтьев А. Н. Очерк развития психики. М., ВНИС, 1946.
27. Лурия А. Р. Травматическая афазия. М., изд-во АПН РСФСР, 1946.
28. Макаренко А. С. Избр. пед. соч. Изд. 6. Кн. 4. М., изд-во АПН РСФСР, 1949.
29. Мясищев В. Н. Типы современной рабочей молодежи. Сб. «Рабочая молодежь как она есть». Л., изд-во «Прибой», 1924.
30. Мясищев В. Н. Психика аномального ребенка. «Труды Института по изучению мозга». Вып. VI, 1936.
31. Мясищев В. Н. Проблема отношений в психологии индивидуальных различий. Сб. «Проблемы психологии». Л., изд-во ЛГУ, 1948.
32. Мясищев В. Н. Психические функции и отношения. «Ученые записки ЛГУ». Л., 1949, № 119.
33. Мясищев В. Н. Проблемы психологии человека в свете учения И. П. Павлова об отношении организма к среде. «Ученые записки ЛГУ», 1953, № 147.
34. Мясищев В. Н. Проблемы психологии в свете взглядов классиков марксизма-ленинизма на отношение человека. «Ученые записки ЛГУ», 1955, № 203.
35. Мясищев В. Н. О значении психологии для медицины. «Вопросы психологии», 1956, № 3.
36. Павлов И. П. Проба физиологического понимания навязчивого невроза и паранойи. Полн. собр. соч. Изд. 2. Т. 3. Кн. 2, 1957, стр. 257.
37. Плотникова Е. Е. О роли особенностей личности и ее отношений в развитии неврастения. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.
38. Сб. «Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте». Ред. Л. И. Божович. «Известия АПН РСФСР». Вып. 73, 1955.
39. Славина Л. С. Роль семьи в формировании отношения школьника к учению в школе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
40. Смирнов А. А. Психология запоминания. М., изд-во АПН РСФСР, 1948.
41. Теплов Б. М. Общая характеристика интереса. «Психология». «Руководство для пединститутов». Под ред. К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, 1948.
42. Часов В. А. Внушение как метод лечения неврозов. «Проблемы клинической психоневрологии». 1957.
43. Федосова В. Н. Влияние развития мотивов на формирование коммунистического отношения учащихся к учебной и общественной работе. Кафедра психологии ЛГУ. Дипломная работа, 1956.
44. Шнирман А. Л. Коллектив как жизненное условие формирования личности школьника. «Доклады на совещании по вопросам психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
45. Эсаулов А. Ф. О формировании профессиональных интересов старших школьников. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.

ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ УСТАНОВКИ

А. С. Прангшвили

На всем протяжении развития советской психологии, история которой являлась процессом творческого освоения марксистско-ленинской теории, неразрывно связанной с решениями задач строительства социалистического общества в нашей стране, вопросы психологической теории личности были одной из центральных проблем научно-исследовательской работы в области психологии.

Проблема личности, в частности, и была предметом систематического исследования коллектива грузинских психологов, руководимого Д. Н. Узнадзе.

В результате интенсивной исследовательской работы, проведенной в этом направлении Д. Н. Узнадзе и его учениками, была изучена специфическая сфера психологии личности — установка; сложилась определенная система психологии установки, включающая в себя общую, генетическую и патологическую психологию установки. Понятие установки стало специфической проблемой Института психологии им. Д. Н. Узнадзе Академии наук Грузинской ССР.

Задачей данной статьи является изложение некоторых из основных принципов общепсихологической теории установки.

1. ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Установка является понятием общепсихологической теории деятельности личности. Именно в этом аспекте и будет рассмотрена концепция установки в данной статье.

1. В первую очередь следует внести ясность в то, как ставится и как понимается в концепции Д. Н. Узнадзе сама психологическая проблема личности, к которой, как было указано выше, относится общепсихологическое понятие установки. Для того чтобы ясно представить специфичность того направления психологического изучения проблемы личности, которое намечено в учении об установке Д. Н. Узнадзе и его учеников, мы считаем необходимым отметить некоторые принципиальные положения марксистско-ленинской теории психологии, которые определяют постановку психологической проблемы личности.

Известно, что марксистско-ленинский материалистический монизм, рассматривающий психику как свойство мозга, не отождествляет сознание с материей и тем самым признает законность их относительного гносеологического противопоставления, в пределах которого философское исследование сознания отличается от психологического. Гносеология изучает отражение действительности в сознании со стороны истинности. В качестве предмета психологического исследования отражение действительности в человеческом сознании должно быть понято как процесс формирования субъективного образа объективной действительности. Психология имеет дело с процессом, т. е. с деятельностью, отражения именно как с реальным процессом.

Положение, что отражение есть субъективный образ объективного мира в свете марксистско-ленинской теории отражения, в первую очередь означает, что сознание нельзя рассматривать как некую сущность, оторванную от человека, как некий безжизненный «абстракт». В противоположность идеалистам, исходящим из «сознания как если бы оно было живым индивидом», особенность материалистического подхода к проблеме сознания Маркс и Энгельс видели в том, что этот подход исходит из самих действительных живых индивидов и рассматривает сознание только как их сознание¹.

Рассматривать сознание как сознание действительных живых индивидов — это значит рассматривать сознание как зависящее от объективных условий жизни «действительных живых индивидов».

Но самая существенная особенность марксистско-ленинского подхода к этим вопросам в том и заключается, что условия жизни рассматриваются не только в форме *объекта* или в форме *созерцания*, а как *человеческая чувственная деятельность, практика*².

Основной порок всей домарксовой философии и естествознания Ф. Энгельс видел именно в пренебрежении исследованием влияния деятельности человека на его мышление (сознание), между тем как «существеннейшей и первой основой человеческого мышления является как раз изменение природы человеком, а не одна природа, как таковая, и разум человека развивался пропорционально тому, как он научался изменять природу»³. «...Обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства»⁴.

Буржуазная психология была, по определению Маркса и Энгельса, бессодержательной и нереальной наукой⁵. Идеалистическая психология, «спускающаяся с неба на землю», исходила не из понятия «действительного человека», а из мертвой абстракции «из существующих только на словах, мыслимых, воображаемых, представляемых людей» (К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 3, 1955, стр. 25). Эти положения Маркса и Энгельса, писал Д. Н. Узнадзе, указывают на то обстоятельство, что «традиционная психологическая наука, ставя вопрос о предмете своих исследований, исходит из понятий психических состояний, представляющих собой не явления конкретной психической активности, а нечто, несомненно, абстрактное, в корне отвлеченное от живой действительности человеческой деятельности. Но задача психологии заключается в первую очередь в изучении именно этой человеческой деятельности, на базе которой возвышается далее все здание наших психических действий — наше познание, наши чувства, наша воля. Заняв эту необходимую позицию, психология должна в первую очередь поставить вопрос: что же *представляет собой эта деятельность, каково ее конкретное содержание, могущее быть раскрыто и исследовано нашими обычными*

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 3, 1955, стр. 25.

² Там же, стр. 1.

³ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XIV, 1931, стр. 406.

⁴ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III, 1955, стр. 37.

⁵ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III, 1929, стр. 629.

научными методами. Это значит, что наша наука призвана поставить вопрос о психологическом анализе и изучении закономерностей человеческой деятельности. При этом понимании психической активности человека, согласно которому она включает в себя *активность субъекта как целого* («деятельность действительного индивида») предполагается, что психология должна приступить к своей работе, исследуя в первую очередь субъекта, личность, как целое, как действительно действующего индивида [20].

Исходя из принципов марксистско-ленинской методологии, *совершенно ясно, что понятие деятельности личности является исходным понятием общей психологии;* тем самым изучение проблемы понятия деятельности личности следует считать основным направлением научного исследования в области общей психологии.

2. Но как обстояло дело с проблемой личности в традиционной психологии?

Как правильно указывал Д. Н. Узнадзе ([20; § 2 «Исходный пункт психологии — не психические явления, а сами живые индивиды, имеющие эти психические явления»]), в традиционной психологии господствовало «убеждение в том, что нет никакой психики вне познания, чувства и воли, и когда ставился вопрос, «что такое личность», то традиционная психология обращалась к исходным понятиям психических процессов и идею личности старалась построить из этих последних. Это убеждение привело представителей традиционной психологической науки к фактическому отрицанию существования целостного, активного субъекта психической жизни и к сведению понятия личности к совокупности ее психических переживаний». «Однако не представляет сомнения, — пишет Д. Н. Узнадзе, — что в активные отношения с действительностью вступает непосредственно сам субъект, а не отдельные акты его психической деятельности, и, если принять в качестве исходного положения этот несомненный факт, тогда бесспорно, что психология как наука должна исходить не из понятия отдельных психических процессов, а из понятия самого действительно деятельного индивида как целого, который, вступая во взаимоотношения с действительностью, становится принужденным «прибегнуть» к «помощи» отдельных психических процессов» [20].

Таким образом, Д. Н. Узнадзе наметил свою линию изучения общепсихологической проблемы личности (субъекта деятельности). Поскольку личность в ее единстве и целостности нельзя свести к простому конгломерату отдельных психических процессов, психических свойств и отдельных действий и поскольку понятие субъекта деятельности (личности) нельзя ни отрывать от понятия деятельности, ни отождествлять с ним, постольку, согласно взглядам Д. Н. Узнадзе, *исследование понятия личности как исходного понятия* в первую очередь следовало понимать как изучение — оставшейся вне поля внимания традиционной психологии и до этого почти не изученной — *совершенно реальной сферы психического*, каковой является личность (субъект деятельности) именно как *единство, целостность, не сводимая к частным психическим процессам*¹.

Как конкретная задача научного изучения ставится проблема: в какую форму, в какую динамическую структурную «единицу» целост-

¹ Маркс имел в виду именно личность как некое единство, целостность, не сводимую к сумме состояний сознания, когда критиковал Гегеля, сводящего человеческую личность к самосознанию (см. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., изд. 2, т. 2, 1955, стр. 210—211). Маркс прямо указывал, что человек присваивает себе свою разностороннюю сущность разносторонними способами, т. е. как целостный человек. Характеризуя отдельные психические процессы как «органы индивидуальности» (К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III, 1929, стр. 625), Маркс этим самым прямо указывает на то, что индивидуальность является единством, целостностью, не сводимой к простому конгломерату «физических и духовных способностей».

но-личностного измерения, если можно так выразиться, воплощается эта целостная, действующая личность; ставится проблема общепсихологического понятия модуса субъекта (личности) в целом в каждый конкретный момент его деятельности. Понятия традиционной психологии ни о психологических свойствах личности (характер, темперамент и т. п.), ни о дифференцированных психических процессах (познание, чувства и воля), конечно, непригодны для определения в общепсихологическом аспекте модуса состояния личности (субъекта деятельности) в целом.

3. В исследованиях по психологии установки представлено дальнейшее уточнение намеченного направления в изучении общепсихологической проблемы целостной личности в связи с критикой постановки проблемы личности в персоналистической психологии.

Ряд теорий буржуазной психологии противопоставляет общую психологию учению об индивидуальных свойствах личности и сводит психологическую проблему личности к проблеме индивидуально-психологических особенностей личности на том основании, что якобы личность в ее целостности проявляется только в индивидуальных особенностях (характер и т. п.). Эти теории проблему деятельности целостной личности не относят к области общей психологии. Предполагается, что изучение этой проблемы заключается не в раскрытии общепсихологической закономерности, а в исследовании индивидуально-психологических особенностей, в которых только и представлена личность, как индивидуальность, не повторяемая в своем роде.

Исследования по психологии установки исходят из того, что понятие деятельности целостной личности — субъекта деятельности — должно пронизывать всю систему общей психологии. Общая психология не есть отрасль знания, рассматривающая психические процессы в отрыве от ее конкретного носителя — личности. В отрыве от понятия личности не может строиться не только учение об индивидуальных особенностях личности, но и общая психология. Известно, что все те процессы, которые изучает общая психология: зрение, вкус, мышление, хотение и т. п., — по удачному выражению Маркса, являются «органами индивидуальности», «человеческими отношениями к миру», т. е. действиями целостной личности¹. Отсюда ясно, что ни одно психологическое понятие нельзя построить в отрыве от общепсихологического понятия субъекта деятельности и в этом значении в отрыве от понятия личности. Следовательно, при изучении психических процессов проблема личности (субъекта деятельности), ее единства и целостности возникает не только в плане проявления индивидуальных психических особенностей, но и тогда, когда изучаются не дифференциально-психологические, а именно общепсихологические закономерности психической деятельности. Субъект деятельности, личность, выступает как необходимое звено в детерминации психических процессов. Поэтому общую психологию нельзя противопоставлять учению об индивидуальных особенностях личности на том основании, что якобы общая психология не имеет дела с особенностями личности в целом.

Здесь же следовало бы указать на то обстоятельство, что в исследованиях Д. Н. Узнадзе и его учеников относительно так называемых психологических свойств личности, особенно характера и темперамента (Д. Н. Узнадзе [22], [23], В. Д. Норакидзе [11]), а также психопатологии психологических свойств личности при неврозах и психозах (И. Т. Бжалава [4], В. Г. Норакидзе [11]), приводятся данные, направленные против теорий, отрицающих законность общепсихологической проблемы личности; например, по данным В. Г. Норакидзе, получается, что существует совершенно определенная связь между общепсихологи-

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III, 1929, стр. 625.

ческими закономерностями установок и характерологическими особенностями личности. В. Г. Норакидзе представил типологию характера на основе общепсихологических закономерностей установки [11].

Не соскользнув на позиции персонализма, нельзя противопоставлять специфическое, особенное, общему и рассматривать специфические и особенные формы «отношений» личности в отрыве от существенных отношений, *определяющих вообще направленность деятельности личности, в том числе и направленность деятельности восприятия, мышления и тому подобных «человеческих отношений к миру»*. Марксистский материалистический монизм не допускает отрыва специфических закономерностей от общих. Закономерности индивидуально-психологических особенностей должны быть представлены не как закономерности личности (субъекта деятельности), лежащие рядом с закономерностями «безличных» психических процессов (восприятия, мышления и т. д.) как неиндивидуальных особенностей, а именно как специфические проявления общепсихологических закономерностей деятельности субъекта [16].

Специфические, индивидуально-психологические особенности личности в исследованиях грузинских психологов были представлены именно как специфические формы проявления общепсихологических закономерностей личности. Д. Н. Узнадзе развивал положение о том, что отрасли психологических знаний об индивидуально-психологических особенностях личности (характерология и т. п.) и общая психология не могут быть разделены на основании различия в понятиях личности, на которых якобы должны быть построены эти различные отрасли знания. И общая психология и отрасли психологических знаний об индивидуальных особенностях личности должны исходить из одного и того же понятия личности — понятия личности вообще, отражающего ее «закон, сущность». Таким образом, психологическая проблема деятельности целостной личности — это не только проблема специальных отраслей психологической науки, изучающих индивидуальные особенности человека, но она является также в первую очередь именно общепсихологической проблемой (Д. Н. Узнадзе [23]; А. С. Прангшвили [16]).

Особенность намеченного Д. Н. Узнадзе направления в изучении проблемы личности заключалась в том, что в исследованиях Д. Н. Узнадзе и его учеников проблема личности была в первую очередь поставлена именно как *общепсихологическая* проблема.

4. В исследованиях по психологии установок были отмечены особенности, которые отличают постановку *общепсихологической* проблемы личности от постановки психологической проблемы личности в персоналистических теориях, строящихся с позиций телеологизма.

Законность общепсихологического понятия личности персоналистические теории отрицают на том основании, что с их точки зрения реально существует только индивидуальная психическая жизнь, особенная и неповторимая в своем роде, как проявление в самой себе обоснованной действительности, «чистого я».

Браун в своей книге о персонализме писал, что «личность никак нельзя толковать, как нечто производное или составленное, она может восприниматься как факт». Психология личности вообще, согласно их точке зрения, — это «безжизненная абстракция, миф» (Олпорт). И тем самым психология личности может касаться только эквивалентности в поведении одного лица, а не моментов единообразия в деятельности людей. Общие понятия психологии личности — это бессодержательные пути упрощения сложной действительности личности. Общим понятиям личности, с их точки зрения (Олпорт и Сэрстон), ничто реальное не соответствует.

Итак, персоналисты приходят к заключению, что психологию личности нельзя ставить в ряд наук, изучающих объективные закономер-

ности предметов и явлений действительности. Личность, по мнению Штерна и Олпорта, является асимптотой наук, изучающих общие закономерности.

Таким образом, законность общепсихологического направления исследования, изучение общепсихологических понятий отрицается на том основании, что личность признается в самой себе обоснованной, в своем роде неповторимой жизнью, проявлением «чистого я».

Вообще, как известно, идеалистическая методология представляет психологию как самостоятельную науку о «субъективном», о «целостном духовном субъекте», мыслимую только в том случае, если признается «чистая субъективная действительность» (противоположная всему объективному и материальному), характеризующаяся в категориях врожденных особенностей.

В противовес этой методологии марксистско-ленинская философия тем и создала незыблемый фундамент для развития психологии как науки, что доказала: «субъективный мир» является не в самой себе обоснованной жизнью, а неразрывно связанным с объективным, по отношению к которому он является вторичным, производным, и потому относится к сфере действия объективных законов. Научное изучение «субъективного» означает изучение законов его обусловленности объективным, отражением которого он является.

Марксизм-ленинизм впервые в истории науки тем и поставил на научную почву исследование человеческой личности и ее сознания, что доказал не только то, что человек — общественное существо, но также и то, что человек как личность только в обществе и может обособиться; вместе с тем марксизм-ленинизм определил, что «обособление» личности, т. е. процесс формирования, развития и деятельности личности, является процессом строго детерминированным материальными условиями жизни и «предметной» деятельностью индивидов.

Исходя из материалистического принципа детерминизма, ясно, что задача научного исследования деятельности целостной личности должна быть понята не как описание или телеологическое постижение «смысла» осуществления личностью собственных целей, как это представляется персоналистическим теориям, а как задача объяснения, изучения закономерностей процесса формирования, развития деятельности личности в обществе, т. е. как задача изучения существенных отношений детерминированного процесса деятельности целостной личности.

Общепсихологическое понятие личности в исследованиях по психологии установки, в противоположность персоналистической психологии, трактовалось не как «бессодержательное» и «упрощающее» действительность целостной личности понятие, а как понятие, отражающее именно *закономерность, т. е. сущность детерминированной материальными условиями деятельности целостной личности.*

Таким образом, в свете рассматриваемой теории установки психологическая природа деятельности целостной личности является специфическим предметом общепсихологического изучения, отличающимся от предмета других наук (философия, социология, физиология, биохимия, юридические науки и т. п.), изучающих также такую многостороннюю действительность, какой является личность.

II. ПОНЯТИЕ УСТАНОВКИ

В исследованиях Д. Н. Узнадзе и его учеников понятие установки представлено как понятие, обобщающее результаты экспериментальных исследований общепсихологической природы деятельности целостной личности. Начало этим исследованиям положил обнаруженный Д. Н. Узнадзе факт «иллюзии установки».

1. Известные в психологии иллюзии веса (иллюзия Шарпантье, иллюзия Фехнера, иллюзия Аха) нельзя объяснить моментом побочных переживаний «взлета вверх», «прилипания к подставке» или «неоправданного ожидания»: по данным Д. Н. Узнадзе, эти иллюзии имеют место и в тех случаях, когда отсутствуют все вышеуказанные побочные переживания. Аналог иллюзии Шарпантье, несомненно, имеется в барической области (известны опыты, проведенные в этом направлении А. Т. Бочоришвили [5]). Д. Н. Узнадзе были обнаружены новые иллюзии (аналогичные фехнеровским): иллюзия объема в галтической и зрительной областях, иллюзия веса-объема (противоположная Шарпантье), иллюзия давления, слуховая иллюзия, иллюзия освещения, иллюзия количества и т. д. Д. Н. Узнадзе, обобщив данные этих экспериментов, пришел к выводу, что иллюзии, аналогичные иллюзиям Фехнера и т. п., можно выявить не только в сфере восприятия, а «всюду, где только имеется «конфликт между актуальной установкой субъекта и действующими на него раздражениями» [20]. Поэтому, согласно концепции Д. Н. Узнадзе, иллюзии, имеющие такое происхождение, следует называть «иллюзиями установки». Так был выделен Д. Н. Узнадзе факт «иллюзии установки».

2. По данным Д. Н. Узнадзе и его учеников, факт наличия установки обнаруживается в самых различных видах деятельности при некотором незначительном изменении той ситуации, в которой предполагалась реализация той или иной деятельности (например, когда мы двигаемся по лестнице, у нас есть определенная предуготовленность — установка, и это проявляется в том, что мы оступаемся, когда не хватает какой-нибудь ступеньки). Аналогичные изменения ситуации осуществления поведения (особенно в иллюзиях установки), согласно концепции Д. Н. Узнадзе, «оголяют» тот факт, что всякое поведение является в конце концов реализацией конкретной предуготовленности и что ни одна деятельность не начинается с «пустого места». Таким образом, анализируя факты иллюзии установки, Д. Н. Узнадзе пришел к выводу, что направленность деятельности определяется ее предуготовленностью — установкой. Готовность — установка к определенному поведению, как его конституирующий момент, трактовалась Д. Н. Узнадзе как основная особенность, основная, общепсихологическая характеристика деятельности личности в ее собственном содержании, поскольку она не сводима к простой сумме психических процессов и понятие деятельности личности не выводимо из понятий частных психических свойств.

Таким образом, факт иллюзии установки, согласно концепции Д. Н. Узнадзе, представляет собой проявление закономерности, связанной с тем, что существенной общепсихологической особенностью деятельности является ее возникновение на основе готовности — установки. Отсюда понятно, что Д. Н. Узнадзе признавал возможным экспериментальное изучение общепсихологической природы деятельности личности, ее существенной особенности — установки на основе той роли, которую установка играет в иллюзиях восприятия и в других формах поведения. Установка как конституирующий момент деятельности экспериментально выявляется во всех случаях, когда в определенном виде изменяется ситуация, в которой предполагалась реализация той или иной деятельности.

Этим путем сложилась целая серия экспериментальных методов изучения установки в самых различных сферах деятельности личности. Метод экспериментального изучения установки, разработанный Д. Н. Узнадзе, дал возможность систематического изучения этой специфической сферы психического. Основная методика исследования фиксированной установки, введенная в науку Д. Н. Узнадзе, заключается в следующем: у субъекта создается потребность разрешить предлагаемую ему экспериментальную задачу (указать, например, какой из данных ему двух шаров кажется большим). Экспозиция этих объектов повторяется несколько раз (10—15) с тем, чтобы возникающая в каждом отдельном случае установка (на оценку «больше» или «меньше») зафиксировалась у него

в достаточной степени (установочные опыты). После этого в очередной (скажем, 16-й) экспозиции обычные шары, посредством которых фиксировали установку, подменяются двумя равновеликими шарами — предлагается узнать, каковы они. Этот опыт обнаруживает наличие у испытуемого фиксированной установки в соответствии с предыдущими опытами — испытуемый оценивает один из равновеликих шаров как «больший» или «меньший», — и поэтому опыт называется критическим. Установочные опыты создали у испытуемого состояние, которое вызвало восприятие равных шаров как неравных. Это состояние есть не что иное, как готовность к определенной активности, т. е. установка. Эта методика создала возможность охарактеризовать установку как специфическую сферу психического (подробнее см. Д. Н. Узнадзе [22], [20]).

В результате выработки таких методов экспериментального исследования Д. Н. Узнадзе и его учениками были изучены основные особенности, характеризующие установку.

3. В экспериментах Д. Н. Узнадзе и в работах, проведенных под его руководством, было обнаружено, что установка, созданная в сфере какой-либо одной модальности, проявляется не только в той же самой модальности, но и в других (например, после проведения установочных опытов с шарами в гаптической сфере испытуемые при тахистоскопическом зрительном предъявлении равных кругов воспринимают их как неравные).

Эти и аналогичные им экспериментальные исследования показали, что отдельные действия, являющиеся составными частями целостной деятельности, могут в определенных пределах измениться, а направленность деятельности в целом может остаться одной и той же. Эти факты указывают именно на существование диспозиции, готовности к деятельности, установки, внутренне определяющей направленность деятельности.

Д. Н. Узнадзе, обобщая данные таких экспериментальных исследований, пишет: «Мы можем заключить, что установка — это не частный психический феномен в ряду других таких же феноменов, а нечто целостное, характеризующее, так сказать, личностное состояние субъекта».

Таким образом, согласно концепции Д. Н. Узнадзе, установка как готовность к действию является состоянием именно личности в целом — целостно-личностным состоянием, а не каким-либо частным психическим процессом. Это и отличает концепцию Д. Н. Узнадзе об установке от трактовки этого понятия в традиционной психологии, которая понимает установку именно как частный психический факт, например только как факт влияния направленности предшествующей деятельности на последующую.

О целостно-личностной природе установки (согласно концепции Д. Н. Узнадзе) говорит тот экспериментально доказанный факт, что эффект действия установки может иметь место без осознания ее действия. Д. Н. Узнадзе провел установочные опыты над испытуемыми, находившимися в состоянии гипнотического сна. Оказалось, что у испытуемых, которые ничего не помнили об установочных опытах, во время этих опытов выработалась соответствующая установка, в результате же в критических опытах (после пробуждения) они равные шары воспринимали неравными.

В опытах З. И. Ходжава испытуемые после чтения написанных латинским шрифтом бессмысленных слов читали русское слово «почва» (написанное письменным шрифтом) как «норба», т. е. читали это слово под неосознанным влиянием установки, зафиксировавшейся в результате чтения латинского шрифта [31]. В опытах Н. Л. Элиава, после того как испытуемый расклассифицировал определенный материал по одному принципу, ему в силу опять-таки действия неосознаваемой фиксированной установки не удавалось или становилось трудным найти другой принцип, по которому можно расклассифицировать материал, предлагаемый в последующих опытах [36]. Д. Н. Узнадзе пишет: «У ис-

пытуемых вырабатывается установка, которая, поскольку о существовании ее он ничего не знает, не может явиться содержанием его сознания или не может считаться частным психическим фактом; она — эта установка — должна быть, без сомнения, понимаема как состояние самого субъекта, как целого». Установка у человека, по концепции Д. Н. Узнадзе, — «целая сфера активности, которая предшествует его обычной сознательной психической деятельности» [22; 71].

Согласно концепции Д. Н. Узнадзе, понятие установки дает возможность осветить проблему «бессознательного» и дать ей положительное решение. Д. Н. Узнадзе пишет: «Установка не может быть отдельным актом сознания субъекта. Она лишь модус его состояния как целого. Поэтому совершенно естественно считать, что если что у нас и протекает действительно бессознательно (определяя работу субъекта в направлении активности, приводящей его к удовлетворению своих потребностей), так это, в первую очередь, конечно, наша установка. Следовательно, понятие бессознательного перестает быть отныне лишь отрицательным понятием, оно приобретает положительное значение и должно быть разрабатываемо в науке на основе обычных методов исследования» [20].

4. Следующая особенность установки, согласно экспериментальным данным, приведенным в исследованиях Д. Н. Узнадзе и его учеников, заключается в том, что установка — это целостно-личностное состояние динамической природы. Под динамической природой установки подразумевается прежде всего та особенность, что установка является готовностью (тенденцией, диспозицией), которая должна выявиться именно в деятельности определенного характера [23; 69]. Вместе с этим установка — это динамическое состояние, поскольку она формируется в каждом конкретном случае как готовность к конкретной деятельности, в соответствии с конкретными условиями деятельности, конкретной потребностью и конкретной ситуацией ее удовлетворения — в дальнейшем установка развивается (дифференцируется) и затем может стать фиксированным состоянием (подробнее см. [22; 24—71]).

Установка потому и является динамическим состоянием, что как целостное состояние предуготовленности к определенной активности она является диспозицией, как бы динамической организацией «сущностных сил» человека, придающей единство, единое направление, следовательно, целостно-личностный характер действию.

5. Установка является готовностью к определенной активности. Это значит, что на основе установки возникает деятельность определенного характера, определенной направленности. Определенная направленность деятельности, возникающая на основе целостно-личностной предуготовленности, является существенной особенностью деятельности целостной личности.

Таким образом, выясняется, что единство и различие личности и деятельности раскрываются в том факте, что индивид постольку является субъектом целенаправленной деятельности, поскольку он «организуется» не в момент данной деятельности, а предуготовлен к ней. С другой стороны, предуготовленность сама является именно моментом деятельности. Целенаправленная деятельность возможна только при наличии предуготовленности субъекта, которая определяет целостную особенность направленности деятельности. Целесообразность же деятельности не может состоять ни в чем другом, как в соответствии с потребностью и объективной ситуацией ее удовлетворения. Отсюда ясно, что искомое понятие модуса личности в каждый конкретный момент его деятельности должно быть представлено как понятие установки. Согласно исследованиям Д. Н. Узнадзе и его учеников, состояние предуготовленности субъекта к деятельности и есть установка. Именно установка, являющаяся, как пишет Д. Н. Узнадзе, «психологи-

ческим содержанием» взаимоотношения конкретной потребности и объективной ситуации ее удовлетворения, и определяет конкретную направленность деятельности как уравновешения отношений индивида со средой.

Установка — «модус субъекта в каждый момент его деятельности как состояние субъекта в целом, принципиально отличающийся от всех его дифференцированных психических сил и способностей» (Д. Н. Узнадзе [20; стр. 14]).

Общепсихологическая сущность субъекта, личности в целом, пишет Д. Н. Узнадзе, *открывается нам в каждом отдельном случае его активности в определенных модификациях его установок* (20; гл. 1. § 5). Поэтому и следует считать понятие установки понятием, дающим возможность раскрыть основы, формы и закономерности активности субъекта в целом.

III. ТЕОРИЯ УСТАНОВКИ

1. Исходное положение, на которое опирается общепсихологическая теория установки, в корне отличается, как писал Д. Н. Узнадзе, от «постулата непосредственности» [23; 34—38], [22; 37—44]. На этом постулате строилась традиционная психология. Она считала психическое в самой себе обоснованной жизнью и признавала, что каждое внешнее воздействие совершенно изолированно от внутренней динамической живой системы целостной личности определяет эффект действия отдельных психических функций. Тем самым исключалось положительное значение понятия субъекта, личности в целом. На этом постулате строилась и механистическая психология, сводящая деятельность к механистической схеме «стимул — реакция» и тем самым также исключаящая положительное значение понятие личности.

Теория установки исходит из диалектико-материалистического принципа детерминизма (см. С. Л. Рубинштейн [19; 9]).

Если постулат «непосредственности» приводит к полному игнорированию понятия целостной личности, то диалектический принцип детерминизма выдвигает понятие *деятельности личности* на центральное место, поскольку личность вступает во взаимодействие с объективным миром, а психические процессы включены в деятельность личности как «органы индивидуальности» (Маркс). Понятию деятельности личности принадлежит центральное место в раскрытии закономерностей динамических соотношений, через которые внешние воздействия определяют деятельность человека.

Согласно теории установки Д. Н. Узнадзе, общепсихологическая сущность деятельности личности выявляется в каждом конкретном случае в определенной модификации установки. Этим самым определяется и общепсихологическая сущность внутренних, именно целостно-личностных динамических соотношений, через которые преломляются в человеке внешние воздействия.

Если субъект деятельности, постольку является таким субъектом, поскольку он предуготовлен к деятельности, тогда следует признать, что именно конкретная готовность — установка к конкретной деятельности (внутренне определяющая направленность деятельности) как целостно-личностное состояние является тем модусом личности, в котором, если можно так выразиться, воплотились в конце концов все те связи и отношения, которые являются внутренними условиями конкретной деятельности человека как личности. Установка, именно в таком ее понимании, была изучена на материале различных видов психической деятельности: восприятия (Д. Н. Узнадзе [26], [28]; А. Т. Бочоришвили [5]; Б. И. Хачапуридзе [29]; Н. Г. Адамашвили [1]), последо-

вательных образов (И. Т. Бжалава [3]), сценического перевоплощения (Р. Г. Натадзе [8], [10]), навыков (З. И. Ходжава [31]), речи (Д. И. Рамишвили [18]; Н. В. Чрелашвили [33], [34]), музыкальных переживаний (Г. Н. Кечхуашвили [7]), уверенности при воспоминании (А. С. Прангишвили [15]), воли (Ш. Н. Чхартишвили [35]) и т. д.

Опыты З. И. Ходжава [32], [31] со всей убедительностью показали значение установки и в области выработки и функционирования навыка, т. е. именно в той области, где правильность постулата непосредственности (на котором строится формула «стимул — реакция», концепция «структуры сенсорного поля» и т. п.) казалась наиболее неуязвимой,

2. Установка, представленная в исследованиях советских психологов, как внутреннее условие развития психических явлений, сама трактуется именно как фактор, возникший в процессе взаимодействия индивида со средой. Это одна из существенных особенностей понятия установки. Если установку понимать не так, то она не может быть общепсихологическим понятием модуса личности. Ведь персоналистические теории (Олпорт) отрицают законность общепсихологического понятия личности, в частности и общепсихологическое понятие «модуса состояния личности», только потому, что принимают «личность как факт», как проявление в самой себе обоснованной субстанции «чистого я».

Общепсихологическое понятие личности потому и следует считать законным, что в противоположность персоналистическим теориям целостно-личностный «фактор» как внутреннее условие, являющееся основой развития деятельности, есть не проявление в самой себе обоснованной субстанции «чистого я», а фактор, закономерно возникающий в процессе взаимодействия индивида со средой.

3. Как мыслится в теории установки Д. Н. Узнадзе возникновение установки в процессе взаимодействия индивида со средой?

Условиями всякой деятельности, согласно концепции Д. Н. Узнадзе, является потребность и объективная действительность. Нельзя себе представить активность живого индивида — организма — без потребности; без потребностей жизнь немыслима. Но деятельность возникает и зависит не только от потребностей, но и от объективных условий среды, от объективной действительности. Д. Н. Узнадзе пишет: «Между живым организмом и окружающей средой возникает и развивается взаимодействие активного характера лишь в том случае, если в организме появляется какая-нибудь определенная потребность, а в окружающей среде имеется средство, могущее удовлетворить эту потребность».

«Если проследить всю сложную совокупность развития живого организма вплоть до человеческого включительно, мы найдем, что поведение базируется всюду на этих двух основных факторах. Без потребности и условий ее удовлетворения, без субъективных и объективных факторов, конечно, никакого поведения быть не может. Нет никаких сомнений, что с ходом развития жизни потребности в значительной степени меняются, появляются совершенно новые, а старые иногда до того усложняются, что делаются почти не узнаваемыми, но сущность их — именно то, что они являются потребностями, — остается той же» [20; 9—10]. Это относится и к средствам удовлетворения потребностей.

И. М. Сеченов писал, что жизнь есть «согласование жизненных потребностей с условиями среды». Если деятельность есть не что иное, как согласование исторически сложившихся потребностей с условиями среды, то для характеристики конкретной природы деятельности недостаточны только изолированно друг от друга мыслимые понятия потребности и объективной действительности. Возникает вопрос о *психологическом содержании взаимоотношения потребности и ситуации, на*

базе которого вырастает деятельность определенной конкретной направленности, деятельность, соответствующая конкретным потребностям и конкретной объективной действительности.

Понятие установки, согласно Д. Н. Узнадзе, и является именно выражением психологического содержания взаимоотношения (единства) потребности и ситуации, на базе которой возникает деятельность определенной направленности [20], [14; 101—102].

Д. Н. Узнадзе подчеркивает, что для возникновения установки — готовности к деятельности в определенном направлении требуется «как бы некоторое единство», заключающееся в том, что потребность и объективная действительность ее удовлетворения определяются как конкретные факты в связи друг с другом. Потребность становится конкретной потребностью, когда выясняется конкретная объективная ситуация ее удовлетворения [22].

Таким образом, установка является готовностью к совершению определенной деятельности, а именно деятельности, направленной на удовлетворение конкретных потребностей в условиях конкретной среды.

Д. Н. Узнадзе, критически рассмотрев наиболее распространенные в современной буржуазной психологии трактовки понятия установки, заключил: если понятие установки не раскрывает путь к установлению закономерности возникновения направленности деятельности личности в соответствии с потребностями индивида и объективной ситуации его удовлетворения, то понятие установки — лишнее понятие.

Понятие установки, по концепции Д. Н. Узнадзе, объясняет общепсихологическую природу возникновения направленности деятельности в соответствии с потребностями и объективными условиями их удовлетворения.

Таким образом, установка представляется не как перегородка, отделяющая психическую деятельность от объективной действительности, а как звено в процессе отражения бытия. Установка является отражением (в форме направленности деятельности) исторически сложившихся потребностей и объективных возможностей их удовлетворения.

В противовес теориям, представляющим установку как чисто субъективный фактор, Д. Н. Узнадзе писал: «Установка является отражением объективной действительности — это является существенным, без этого понятие установки не имело бы никакого значения в системе научной психологии».

Обобщая экспериментальные данные о фиксированной установке, Д. Н. Узнадзе указывал, что «деятельность человека может быть активирована *помимо участия его отдельных сознательных психических функций, помимо его познавательных эмоциональных и волевых актов, — может быть активирована на базе установки, выражающей не какие-нибудь из отдельных психических функций, а состояние всего субъекта, как такового*» [20; 12].

Существуют данные, показывающие, что и в этих случаях установка определяет активность именно как отражение объективной действительности. Это особенно ясно было отмечено в исследованиях Д. И. Рамишвили по психологии речи. Исследуя природу ненаучных понятий, употребляемых в речи, Д. И. Рамишвили на основе экспериментальных данных показала, что обыкновенно в речевой деятельности индивида слово употребляется всегда в отношении определенного предмета, т. е. объективно имеет определенное значение, а осознание этого объекта, т. е. на основе каких общих признаков осуществляется выделение данного явления этим словом, не всегда дано в сознании. Объект направляет протекание и ход словоупотребления в речевой деятельности без постоянного контроля и вмешательства со стороны сознания. Именно такое понятие установки может пролить свет на психологический ме-

ханизм указанной особенности словоупотребления в речевой деятельности человека [18].

Н. В. Чрелашвили установила, что даже в возрасте 4—5 лет ребенок не в состоянии воспринимать разницу в грамматической форме слов. Несмотря на это, речь ребенка этого возраста характеризуется специфической упорядоченностью использования форм слов. И этот автор придерживается той точки зрения, что понятие установки может быть принято как понятие, освещающее психологический механизм указанного явления, если установку понимать как понимал Д. Н. Узнадзе, т. е. именно как форму отражения объективного, как готовность, направляющую деятельность, возникшую на основе определенных потребностей в соответствии с объективной действительностью [33].

4. Установка относится к понятиям, освещающим психологический вопрос о целесообразном поведении животного и преодолевающим порочные позиции психологических концепций витализма и механицизма [23].

Но в данной статье мы ограничиваемся освещением вопросов понятия установки как общепсихологического понятия, т. е. мы рассматриваем данные, характеризующие особенности установки на человеческой ступени развития.

Когда при наличии актуальной потребности и ситуации ее удовлетворения в субъекте возникает готовность — установка к совершению деятельности, направленной на удовлетворение этой потребности, и деятельность протекает на основе импульса, зависящего от такой установки, — это не специфическая для человека форма деятельности. Деятельность в плане импульсивной, фиксированной установки, правда, свойственна человеку, но она не характеризует особенность деятельности на человеческой ступени развития (Д. Н. Узнадзе).

Деятельность человека характеризуется специфическим отношением к действительности. Для человека специфично именно то, что там, где существует какое-нибудь отношение, оно существует для него именно как отношение, как его отношение к объективной действительности. «Животное не *относится* ни к чему и вообще не *относится*; для животного его отношение к другим не существует как отношение»¹.

Поскольку это так, пишет Д. Н. Узнадзе, психологической науке следует «показать структуру психологического механизма, дающего человеку возможность не только действовать в этом мире, но и видеть, что существуют они оба: и этот мир, и он в нем» [20; 50].

Д. Н. Узнадзе акт «выделения» действия (переживания) из «единства с субъектом» (последнее имеет место при осуществлении деятельности под импульсом активированной установки) в «предметность перед ним» называет объективацией и ее считает активностью, свойственной только человеку.

Специфическая человеческая активность — «объективация», согласно Д. Н. Узнадзе, порождение социальной природы человека, его общественно-трудовой деятельности. Определяя объективацию, Д. Н. Узнадзе писал: «Когда мы переживаем как бы нечто данное, переживаем действительность, как нечто независимо от нас существующее, как нечто объективное мы совершаем акт объективации, акт, дающий возможность переживания чего-то, как данного, как некоего объекта. Это очень существенный момент человеческой активности — мы не только переживаем действуя, но мы переживаем нечто повторно и продолжительно» [20; 54].

Считая объективацию психологическим механизмом фундаментального значения, Д. Н. Узнадзе развивал положение, что с активностью объективации (задержкой, повторным переживанием, переживанием дей-

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 3, 1955, стр. 29.

ствительности, как чего-то независимо от меня существующего) связано развитие таких особенностей, определяющих специфику человеческой активности, каким является, во-первых, сознание тождества, или идентичности, предмета, развившееся впоследствии в аксиоматический закон тождества, на котором, как известно, базируется все наше логическое мышление, и, во-вторых, развитие речи.

5. Поскольку нашей задачей в данном случае является изложение общепсихологической теории установки, постольку понятие «объективации» нас интересует в связи с освещением вопроса об особенностях установки у человека.

Вначале же следует особо подчеркнуть, что понятие объективации как понятие специфически человеческой активности неразрывно связано с понятием установки. Прежде всего в силу того, что план объективации возникает только тогда, когда та направленность деятельности, т. е. установка реализацией, которой является актуальная деятельность, в силу своей нецелесообразности, т. е. несоответствия объективному положению вещей, встречает препятствие, что вызывает задержку деятельности. Объективация как активное сосредоточение на чем-либо включает в себя обязательно момент *задержки*. Задержка со своей стороны является именно результатом действия объективного. Прекращение же «практического» отношения к действительности, «практической деятельности», являющейся реализацией определенной установки, связано со сменой имеющейся установки другой установкой, соответствующей измененным потребностям или измененной объективной действительности. Смена установки при изменившихся обстоятельствах — это проявление закономерности установки, поскольку установка является готовностью, направляющей деятельность в соответствии с объективной действительностью.

Чтобы продолжить «задержанную», «практическую» деятельность, субъекту следует выработать другую направленность деятельности, заменяющую неадекватную, импульсивную или фиксированную установку, для чего и возникает объективация как план «теоретической деятельности» (Д. Н. Узнадзе).

В результате тех процессов, которые возникают в плане объективации, вырабатывается опять-таки установка к деятельности, как модус личности (готовность), на основе чего и возникает деятельность, направленная на уравнивание отношений индивида к окружающей действительности. В плане объективации человек делает свою жизнедеятельность объектом своей воли и своего «сознания», объектом «теоретического выяснения», в широком смысле включающем и волевое решение. В общем объективированная действительность отражается в «своих опосредствованиях». Таким образом, психологический механизм, дающий возможность от действия на основе активизированных, фиксированных или импульсивных установок «отвернуться» и действовать через осознание своего отношения к происходящему, — это акт объективации (акт, неразрывно связанный, по концепции Д. Н. Узнадзе, с речью).

С. Л. Рубинштейн пишет, что «всякий психический процесс включен во взаимодействие человека с миром и участвует в регуляции его действия (поведения). Всякое психическое явление — и отражение бытия и звено в регуляции поведения» [19; 12].

Эти положения в свете понятия установки получают определенную трактовку. Психическое *действие* является частичным процессом, входящим в целостную *деятельность* — *поведение*, направленное на уравнивание отношений индивида со средой. Психические действия возникают в плане объективации, т. е. в связи с необходимостью смены имеющейся установки установкой, соответствующей измененным потребностям или измененной объективной действительности (потому и

нельзя до конца познать природу отдельных психических процессов в отрыве от общепсихологического понятия субъекта деятельности). Вместе с этим отдельные психические *действия* — наблюдение, представление, память, внимание, мышление, чувства, воля и т. д. — являются процессами отражения объективной действительности и сферы мотивации и этим самым и условиями формирования факторов смены установки, выработки установки к определенной деятельности как *поведения*, направленного на уравнивание отношений между организмом и средой. Таким образом, психические процессы являются отражением бытия и вместе с тем звеном в регуляции поведения.

Закономерности специфической для человека фиксированной установки, созданной на основе воображения (словесной ситуации), были экспериментально изучены Р. Г. Натадзе [8]. Методика «нейтрального шрифта» (З. И. Ходжава [31]), выработка установки на основе представления (Р. Г. Натадзе [10]), «смешанного текста» (Н. Л. Элиава [36]) и другие создали возможность экспериментального изучения акта объективации.

6. Если правильно то положение, что психологическая сущность личности как целостности открывается нам в определенных модификациях установок и вместе с тем признается, что специфическим для человека является, если можно так выразиться, способность отворачиваться, преодолевать, прекращать импульсивные, фиксированные, уже актуализированные установки и действовать на основе установок, возникших на базе объективации, тогда ясно, что в модификациях установок указанное взаимоотношение этих разных планов деятельности должно быть основным. Оно должно, например, иметь дифференциально-психологическое значение при определении индивидуально-психологических особенностей; взаимоотношение этих планов должно быть представлено своеобразно при психозах и неврозах, являющихся именно нарушениями целостности («организованности») личности.

Эти проблемы рассмотрены в исследованиях В. Д. Норакидзе [11], [12], И. Т. Бжалава [4], и других.

В. Д. Норакидзе в основу характерологической типологии положил своеобразное взаимоотношение вышеуказанных двух планов деятельности. И. Т. Бжалава показал, что при эпилепсии фиксированная установка весьма стойкая и инертная. Этим обуславливается тот факт, что фиксация новой установки на базе объективации у этих больных слабо выражена; что касается фиксированной установки у шизофреников, то она тем и характеризуется, что теряет всякую возможность фиксации на базе объективации в словесной ситуации, — в этих отношениях проявилось расщепление психики шизофреников. Таким образом, исследования фиксированной установки при психозах и неврозах показывают ее специфические изменения и специфику «дезорганизации» взаимоотношения между двумя планами активации установки.

В связи с тем положением, что психологическую сущность целостно-личностных внутренних динамических отношений, модус личности в каждый конкретный момент жизни Д. Н. Узнадзе и его ученики определяют как установку, естественно, встает вопрос о взаимоотношении между понятием установки и теми понятиями, которые в психологии известны как отражающие, «организуемые» деятельность начала. Этот вопрос также был изучен в исследованиях Д. Н. Узнадзе и его учеников. В данном случае, не имея возможности остановиться на этом детально, вскользь отметим некоторые положения.

Как показали исследования Д. Н. Узнадзе, например, волю нельзя рассматривать как фактор, «изолированно» определяющий эффект деятельности. *Акт воли — это в конце концов акт изменения установки.* «Воля» дает возможность человеку сделать актуальной установку, соответствующую той активности, которая в результате работы мышления

на базе объективации считается целесообразной, вместо того, чтобы следовать за той установкой, которую он приостановил, задержал в действующем у него акте объективации» [20].

Для некоторых авторов черты характера также являются началами, «изолированно» определяющими направленность активности. В исследованиях Д. Н. Узнадзе и В. Г. Норакидзе дана попытка черты характера трактовать в свете понятий фиксированных установок, имеющих, если можно так выразиться, большой личностный удельный вес [23], [11].

Вопрос о понятии внимания и его отношения к понятию установки специально был рассмотрен Д. Н. Узнадзе в его монографии «Экспериментальные основы теории установки» [22], а также в статье «К проблеме сущности внимания» [24].

7. Наконец, следует отметить исследования, ставящие целью изучение естественнонаучных основ понятия установки. В данном случае, не имея возможности детально остановиться на результатах, полученных в этом направлении, рассмотрим только самые основные положения.

Содержание понятия установки находится в полном соответствии с системой понятий павловской физиологии. Павловское учение открывает естественнонаучные пути к правильному пониманию общепсихологических особенностей личности и ее деятельности. И. П. Павлов, проводя принцип единства анализа и синтеза, «разоблачил ложность как гештальттеории, доказывающей изначальность «целостности», так и тех теорий, которые не видели нового качества в системной, объединяющей деятельности коры мозга.

Как известно, вся сущность павловской рефлекторной теории в том и заключается, что она исходит из принципа единства организма и среды. Поэтому, согласно павловской рефлекторной теории, связь между раздражением и реакцией не внешняя, а внутренняя. Павловская физиология открыла именно те внутренние закономерности деятельности мозга, через которые и осуществляется реакция как уравновешение, приспособление организма к условиям существования. Именно условнорефлекторная деятельность в качестве сигнальной деятельности устанавливает единство, связь организма с условиями его жизни. Таким образом, именно в свете павловской рефлекторной теории законным является вопрос о психологическом содержании той внутренней *целостно-личностной* динамической организации систем, на основе которых возникает определенного характера поведение. Установку — состояние, предшествующее возникновению сознательных психических процессов, пишет Д. Н. Узнадзе, «ни в какой степени нельзя считать непсихическим, только физиологическим состоянием» [22; 70]. Установка в свете павловского учения рассматривается в исследованиях З. И. Ходжава и И. Т. Бжалава [32]; [2]. (О психологии установки в свете павловской рефлекторной теории см. также [12; 104—108], [13; 25—39].)

Таким образом, изучение *общепсихологического понятия деятельности целостностной личности* и привело Д. Н. Узнадзе и его учеников к тому выводу, что общепсихологическая сущность личности открывается нам в каждом отдельном случае его активности в определенных модификациях его установки (Д. Н. Узнадзе).

Тот факт, что в результате экспериментальных исследований была создана общая, генетическая и патологическая психология установки, что удалось не только указать на *эффект действия установки*, но и на основе данных экспериментальных исследований охарактеризовать *ее специфическую природу* (например, в направлении разновидностей установки, ее возбудимости, ее угасания в условиях продолжительной экспозиции и в естественных условиях и т. д.), дает полное основание

заключить, что в виде установки мы имеем дело со специфической сферой психического (о более конкретных результатах экспериментальных исследований установки см. статью Р. Г. Натадзе в этом же сборнике).

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамашвили Н. Г. О некоторых факторах проявления фиксированной установки в зрительном восприятии. «Сообщения АН ГрузССР». Т. XIV, 1953.
2. Бжалава И. Т. Фиксированная установка и системность в работе больших полушарий коры головного мозга. «Сообщения АН ГрузССР». Т. XIV, 1953.
3. Бжалава И. Т. Негативный и позитивный последовательные образы. «Сообщения АН ГрузССР». Т. XII, 1951, № 1.
4. Бжалава И. Т. К психопатологии фиксированной установки при эпилепсии и шизофрении. «Материалы совещания по психологии», М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
5. Бочоришвили А. Т. Аналог иллюзии тяжести в сфере давления. «Труды Тбилисского университета», 1927.
6. Бочоришвили А. Т. Лейпцигская школа. Сб. «Современные течения психологии». Тбилиси, 1930.
7. Кечхуашвили Г. Н. Ладовое чувство и фиксированная установка. «Сообщения АН ГрузССР». Т. XVI, 1955, № 5.
8. Натадзе Р. Г. К вопросу о связи способности сценического перевоплощения со способностью вырабатывать фиксированную установку на основе представления. «Труды Института психологии АН ГрузССР». «Психология». Т. III, 1944.
9. Натадзе Р. Г. К вопросу о формировании фиксированной установки на основе представления. «Материалы университетской психологической конференции 1—5 октября 1947 г.», 1949.
10. Натадзе Р. Г. К вопросу о стимулированной представлением фиксированной установке. «Труды Института психологии АН ГрузССР». «Психология». Т. I, 1942.
11. Норакидзе В. Г. Характер и фиксированная установка. Докт. дисс. Тбилиси, 1954.
12. Норакидзе В. Г. Темперамент личности и фиксированная установка. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
13. Прангишвили А. С. Понятие установки в системе советской психологии. «Вопросы психологии», 1955, № 3.
14. Прангишвили А. С. Понятие установки в системе советской психологии. «Вопросы психологии», 1955, № 6.
15. Прангишвили А. С. К проблеме основ уверенности при воспоминании. «Труды Института психологии АН ГрузССР». «Психология». Т. X, 1956.
16. Прангишвили А. С. О некоторых вопросах общепсихологической теории личности. «Сообщения АН ГрузССР». Т. XVI, 1956, № 9.
17. Прангишвили А. С. Некоторые замечания по дискутируемым вопросам теории установки. «Вопросы психологии», 1958, № 4.
18. Рамишвили Д. И. О психологической природе донаучных понятий. «Доклады на совещании по вопросам психологии 3—8 июля 1953 г.» М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
19. Рубинштейн С. Л. Вопросы психологической теории. «Вопросы психологии», 1955, № 1.
20. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки. Тбилиси, 1950.
21. Узнадзе Д. Н. К психологии установки. «Материалы к психологии установки». Тбилиси, 1938.
22. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. «Экспериментальные исследования по психологии установки». Тбилиси, изд-во АН ГрузССР, 1958.
23. Узнадзе Д. Н. Общая психология. Тбилиси, 1940.
24. Узнадзе Д. Н. К вопросу о сущности внимания. Сб. трудов Института психологии АН ГрузССР. «Психология». Т. IV, 1947.
25. Usnadze D. Untersuchungen zur Psychologie der Einstellung „Acta Psychologica“, 1939, Bd. IV, № 3.
26. Usnadze D. Über die Gewichtstauschung und ihre Analoga. „Psychologische Forschung“, 1931, Bd. XIV.
27. Usnadze D. Ein experimenteller Beitrag zum Problem der psychologischen Grundlagen der Namengebung „Psychologische Forschung“, 1924, Bd. 5.
28. Usnadze D. Zum Problem der Bedeutungserfassung. „Arch. f. d. ges. Psychologie“, 1927, Bd. 58, Heft 1—2.
29. Хачапуридзе Б. И. О фазовом характере смены установки. «Материалы к психологии установки». Тбилиси, 1938.
30. Ходжавава З. И. Роль установки в действии навыка. «Труды Института психологии АН ГрузССР». «Психология», Т. I, 1941.

31. Ходжава З. И. Проблема навыка в психологии. Автореферат докт. дисс. Тбилиси, 1952.

32. Ходжава З. И. Навык и установка в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. «Труды Института психологии АН ГрузССР». «Психология». Т. VIII, 1953.

33. Чрелашвили Н. В. К вопросу психологии речи. «Труды Института психологии АН ГрузССР». «Психология». Т. IX, 1955.

34. Чрелашвили Н. В. К вопросу о грамматическом изменении слов в речи ребенка. «Тезисы докладов на совещании по психологии 1—6 июля 1955 г.», изд-во АПН РСФСР, 1955.

35. Чхартишвили Ш. Н. Проблема мотива волевого поведения. Тбилиси, 1958.

36. Элиава Н. Л. К проблеме переключения установки в процессах мышления. «Труды Института психологии АН ГрузССР». «Психология». Т. X, 1956.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТЕОРИИ УСТАНОВКИ Д. Н. УЗНАДЗЕ Р. Т. Натадзе

ПЕРВЫЙ ЭТАП ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Хотя корни теории установки, разработанной Д. Н. Узнадзе (1886—1950), можно проследить в его экспериментальных работах периода 1923—1926 гг. [18], [19], (20), (21) — в некоторых из них понятие установки уже применяется как объяснительное понятие, — однако систематическое экспериментальное изучение самой установки как определенного явления и экспериментальное обоснование концепции установки начинается с экспериментального изучения *иллюзий восприятия* разных модальностей. Основные закономерности проявления установки были выявлены именно в этих исследованиях. Поэтому и мы изложение экспериментальных основ теории установки начинаем с периода экспериментального изучения иллюзий восприятий [22], [27].

2. Как известно, еще в 1860 г. Фехнер опубликовал экспериментально установленный факт иллюзии веса, обусловленной предварительным многократным подниманием объектов разного веса. Эта иллюзия получила широкую известность под названием иллюзии веса. Через несколько десятков лет (в 1889 г.) Мюллер и Шуманн опубликовали специальное экспериментальное исследование иллюзии веса, в котором пытались дать и теоретическое обоснование ее. Предложенное ими объяснение факта иллюзии веса получило настолько широкое распространение, что его следует считать наиболее характерным для традиционной зарубежной психологии.

Объяснение это опирается на понятие «моторной установки», предложенное теми же авторами. После поднятия двумя руками пары объектов разного веса пара объектов равного веса поднимается по-разному; та рука, которая в предыдущем опыте поднимала более тяжелый предмет, теперь поднимает объект с *большим* двигательным импульсом, и поэтому данный объект легко отрывается от стола и «взлетает вверх», благодаря чему он и оставляет впечатление легкости. В отличие от этого объект (того же веса), поднимаемый другой рукой, поднимается с меньшим двигательным импульсом (ибо в предыдущем опыте эта рука поднимала более легкий объект), и поэтому он как бы «прилипает» к столу — труднее отрывается от него и оставляет впечатление более тяжелого.

Вот этот — больший или меньший — двигательный импульс, с которым поднимается критический объект, и есть проявление «моторной установки», последняя мыслится авторами как специфически моторно-мышечное явление, являющееся в конечном итоге причиной иллюзии тяжести.

В конце прошлого века (1891) Шарпантье опубликовал экспериментально установленную им, ныне широко известную, «Иллюзию Шарпантье». Из двух деревянных цилиндров одинакового веса, поднимаемых за шнур, больший воспринимается более легким, чем меньший.

Для объяснения этой новой иллюзии веса Мюллер применил в основном ту же теорию: больший предмет при его поднимании вызывает больший двигательный импульс, а меньший, — наоборот, меньший импульс; в первом случае ожидается большая, а во втором — меньшая тяжесть. В остальном эта иллюзия представляет собой точно тот же психологический эффект («взлет» одного и «прилипание» другого объекта и пр.). После такого объяснения иллюзии Шарпантье теория Мюллера достигла почти всеобщего распространения как теория «иллюзии тяжести» вообще¹.

3. Д. Н. Узнадзе, исходя из целостно-личностной концепции человеческой деятельности, еще в 1925 г. высказал сомнение в правильности распространенной за рубежом теории «моторной установки» и «ожидания». В частности, он подверг сомнению, что в основе иллюзии Шарпантье лежат такие переживания, как «взлет вверх», «прилипание к столу» и т. п. Он считал, что в основе описанной иллюзии лежит более глубокое, более целостное состояние субъекта, чем моторно-двигательное явление. Чтобы проверить эту гипотезу, надо было экспериментально получить аналогичную иллюзию восприятия, но уже не мускульно-двигательного характера. Д. Н. Узнадзе с сотрудниками ставит ряд опытов по вызову аналогичных иллюзий в тех модальностях, где восприятие не является кинестетическим.

4. Иллюзия восприятия давления. Прежде всего стал вопрос о возможности получить иллюзию веса, аналогичную иллюзии Шарпантье, но не кинестетического характера. В 1927 г. А. Т. Бочоришвили [6] исследовал этот вопрос в области пассивного восприятия давления (а не поднимания тяжестей).

Испытуемый, воспринимая оптически пару коробок одинакового веса, но разной величины, сравнивал их вес по давлению, производимому ими на его руки посредством так называемых весов Вундта.

Результат оказался вполне положительным: у испытуемых возникла иллюзия, аналогичная иллюзии Шарпантье. Несмотря на то, что двигательный импульс поднимания разных тяжестей и явление «взлета» одной руки исключены из этого восприятия, вес воспринимался тактильно в виде давления соответствующего рычага вундтовского аппарата на поверхность руки испытуемого при неподвижном положении руки.

Оказалось, что при первых сравнениях тяжестей, 71% испытуемых дает контрастную иллюзию, совершенно аналогичную иллюзии Шарпантье: большая коробка воспринимается более легкой, меньшая — более тяжелой; 15% испытуемых дают ассимилятивную иллюзию и 14% — адекватное восприятие. При многократном повторении опыта процент иллюзий значительно уменьшился.

5. Сотрудницей Д. Н. Узнадзе — Н. А. Адамшвили был поставлен следующий опыт с успешивной иллюзией давления. В установочных опытах экспериментатор при помощи барэстезиометра производит на руку испытуемого два последовательных давления — сначала сильное, затем слабое. Испытуемый должен сравнить эти два давления по их интенсивности. После 15-кратного повторения установочного опыта на руку испытуемого производится последовательно два равных давления (критические опыты). Результат: 45% испытуемых дали *контраст-*

¹ В 1932 г. Н. Ах опубликовал новые варианты иллюзии восприятия («иллюзию сенсорной установки» и «иллюзию материала»), но, поскольку по своей психологической природе предлагаемое Ахом объяснение исходит из позиций такой же «периферической» теории, как мюллеровская теория, и отчасти даже опирается на эту теорию, нам кажется излишним подробно останавливаться здесь на этом объяснении.

ную иллюзию давления (первое давление кажется слабее), 25% — *ассимилятивную* иллюзию и 15% — *адекватное* восприятие.

6. Поскольку в конечном итоге и в описанных экспериментах испытуемый оценивает вес объектов (хотя и опираясь на тактильное ощущение давления) *или производимое ими давление*, естественно, возникает вопрос о возможности аналогичной иллюзии восприятия в отношении других сенсорных свойств объекта.

Исследования сотрудника Д. Н. Узнадзе Г. Хмаладзе [34] показали полную аналогию фехнеровской иллюзии тяжести при *гаптическом* («хватательном») восприятии объема шаров.

Основной вариант этих опытов заключается в следующем: испытуемый, закрыв глаза, должен сравнить по объему два деревянных шара, которые экспериментатор одновременно кладет на момент в руки испытуемого. Шары значительно различаются по величине. Получив ответ испытуемого, экспериментатор вновь дает ему для сравнения те же шары. Это повторяется до 15 раз подряд. Причем каждый раз больший шар дается в одну и ту же руку, т. е. в пределах одного эксперимента всегда находится с одной и той же стороны. Это первый этап эксперимента — «установочные опыты», или «установочные экспозиции». На этом этапе у испытуемого должна выработаться и затем «зафиксироваться» специфическая внутренняя готовность, т. е. установка к восприятию большего шара в определенном направлении (справа или слева).

После установочных экспозиций экспериментатор немедленно, без предупреждения переходит к «критическим» опытам: испытуемому, который продолжает сидеть с закрытыми глазами, вновь дают для сравнения по величине пару шаров, но равных по объему. И вот оказалось, что подавляющее большинство испытуемых (до 97%) воспринимает эти «критические» шары не равными, а разными: один — большим, другой — меньшим. При этом, как правило, при первом восприятии иллюзии носят *контрастный* характер, т. е. большим воспринимается шар в той стороне, где в установочных опытах воспринимался меньший шар.

Таким образом, была показана полная аналогия иллюзии Фехнера в сфере *гаптического* восприятия *объемов*, а не веса.

7. Нужно сказать, что ранее в опытах Г. Хмаладзе была установлена полная аналогия с иллюзией Шарпантье в отношении *объемов* шаров. При *гаптическом* восприятии шаров объективно *различного веса* (280 г и 880 г) и равной величины возникла иллюзия объема: более тяжелый шар воспринимался меньшим по объему и, наоборот, более легкий шар воспринимался большим по объему [34]. Д. Н. Узнадзе эту иллюзию, как противоположную иллюзии Шарпантье, назвал «иллюзией веса-объема»¹.

В контексте интересующего нас вопроса этот эксперимент замечателен тем, что в нем иллюзия объема возникает несмотря на то, что момент «взлета» и «прилипания» поднимаемого объекта из восприятия исключен; испытуемый объектов не поднимает.

8. В исследовании Г. Хмаладзе была получена иллюзия объема не только при симультанном, но и при *сукцессивном* восприятии одной рукой различных по объему шаров. В установочных опытах закрывший глаза испытуемый получал в руку для сравнения поочередно два шара — сначала большой, потом маленький (или наоборот) до 15 раз подряд. Затем в критических опытах также последовательно давались для сравнения равные шары («первый» и «второй»). Как правило, шары воспринимались контрастно. Например, если в установочных опытах большой шар давался первым, то в критических опытах первый шар воспринимался меньшим.

¹ Иллюзию Шарпантье принято называть «иллюзией объема-веса».

9. Во всех вышеприведенных опытах возникшая иллюзия в конечном итоге имеет в основе *кинестетически-тактильное* восприятие: пассивное восприятие давления, активное восприятие тяжести, гаптическое восприятие объемов и т. д. Возникает вопрос о возможности получения аналогичных иллюзий в таких модальностях, где исключено кинестетически-тактильное восприятие и, следовательно, исключено мюллер-шуманновское объяснение иллюзии тяжести.

Ответом на этот вопрос является исследование *оптической* иллюзии объема, впервые проведенное в опытах Г. Хмаладзе и далее детально разработанное Д. Н. Узнадзе.

Испытуемому с помощью тахистоскопа одновременно предъявляются для сравнения по величине две окружности (с диаметром в пределах 2—3 десятков миллиметров): одна явно меньше другой. Эта установочная экспозиция повторяется 10—15 раз подряд. Причем большая окружность в пределах одного опыта, разумеется, всегда дается с одной и той же (правой resp. левой) стороны. В критических опытах тахистоскопически предъявляются равные окружности.

Результат оказался положительным. Большинство испытуемых (около 65%) дает в первых критических экспозициях контрастную иллюзию¹: из равных окружностей большей воспринимается та, которая находится с той стороны, в которой в установочных опытах воспринималась меньшая окружность. Некоторое количество испытуемых (5—9%) дает ассимилятивную иллюзию (большей воспринимается окружность с той стороны, где и в установочных опытах воспринималась большая) и 29% испытуемых воспринимает «критические» окружности адекватно.

Таким образом, полная аналогия с «классическими» иллюзиями веса имеет место и при *оптическом* восприятии *малых* объектов, целиком вмещающихся в центр поля зрения и потому не требующих для восприятия их величины обвода глазом и, следовательно, при исключении кинестетической основы восприятия величины².

10. Но поскольку и в последних опытах имеет место все-таки сравнение *объемов*, которое в нашем представлении связано с кинестетически-тактильными ощущениями, то возникает вопрос о возможности получения аналогичных иллюзий в процессе восприятия таких свойств предметов, таких качеств, восприятие или представление которых чуждо этим модальностям ощущения.

Ответом на этот вопрос служат прежде всего опыты с восприятием *интенсивностей* звука (Н. Г. Адамашвили).

Испытуемому, сидящему спиной к Fallapparat'у, последовательно дается для сравнения по интенсивности пара звуковых раздражителей при помощи названного аппарата. Первый раздражитель явно сильнее второго. После 15-кратного повторения этого установочного опыта в критических опытах испытуемому последовательно дается пара равных по интенсивности звуковых раздражителей.

Результат оказался положительным: иллюзия имела место в 76% случаев (адекватные восприятия всего в 21% случаев), — несмотря на то что при опытах с *сукцессивным* сравнением иллюзия, как правило, менее распространена, чем при *симультанном* сравнении.

11. Ничего общего с восприятием объема не имеет также восприятие разных степеней светлоты серого цвета. Между тем экспериментально была установлена аналогия фехнеровской иллюзии тяжести в *оптическом* восприятии степеней светлости тахистоскопически предъ-

¹ В позднейших опытах, где методика была уточнена, этот процент значительно возрос.

² Непроизвольные, постоянно имеющие место движения глаз не играют роли основания этого восприятия величин; кроме того, феномен «взлета» и «прилипания» (см. выше) тут никак не может иметь места; и, наконец, следует помнить, что эти опыты проводятся тахистоскопически с моментальной экспозицией.

явленных квадратов. В установочных опытах 15 раз подряд даются для сравнения темный и светлый квадраты. В критических опытах даются два равных по светлости квадрата. Результат: более 73% испытуемых дает иллюзию восприятия цвета; из них 56,6% дают контрастную иллюзию (т. е. более темным им кажется квадрат с той стороны, где в установочных опытах давался более светлый квадрат), 16,6% дают ассимилятивную иллюзию и 21,6% воспринимали критические объекты адекватно — иллюзия отсутствует.

12. И, наконец, была установлена (Б. И. Хачапуридзе) аналогичная иллюзия в отношении восприятия «множества», т. е. непосредственного, довольно диффузного восприятия большего и меньшего количества. В этих опытах тахистоскопически экспонировались две равные окружности с точками внутри. Количество точек в одной окружности было явно больше, чем в другой. От испытуемого требовалось установить, в какой окружности больше точек. Этот установочный опыт повторялся до 15 раз. В критическом опыте в обеих окружностях давалось равное количество точек.

Результат оказался аналогичным результатам вышеописанных опытов: большинство испытуемых дало контрастную иллюзию восприятия множества.

13. Результаты вышеописанных экспериментов дали Д. Н. Узнадзе право заключить об ошибочности теории «моторной установки» Мюллера — Шуманна и других. Ясно, что различный двигательный импульс, или различная скорость поднимания предмета, не может иметь никакого отношения к иллюзии восприятия силы звука, светлости цвета и к иллюзии восприятия количества точек.

Очевидно, что сущность явления заключается не в «моторной» или «сенсорной» установке, т. е. не в периферических процессах, происходящих в «моторике» или в «сенсориуме» и, в частности, не в изменении самого мышечно-двигательного импульса при поднятии тяжестей, а в установке как в целостном состоянии, целостной «модификации» индивида, в некоторой «мобилизованности» индивида как целого, которая проявляется в самых различных модальностях восприятия и потому не может быть сведена к особенностям двигательных импульсов.

ТРАНСПОЗИЦИЯ ИЛЛЮЗИИ (ИРРАДИАЦИЯ УСТАНОВКИ)

1. Прежде чем перейти к рассмотрению другой распространенной в традиционной психологии теории, претендующей на объяснение разных видов иллюзий восприятия, — аналогий иллюзии веса — остановимся еще на одном экспериментальном факте, имеющем огромное значение для выявления природы той готовности к определенному действию, которая лежит в основе иллюзии, проявляющейся, как мы видели, в самых различных модальностях, и которую Д. Н. Узнадзе называл установкой. Дело в том, что *если в основе вышеописанных различных иллюзий действительно лежит единое, целостное состояние мобилизованности индивида — общая установка индивида, — то выработанная в процессе установочных опытов, в одной модальности, эта установка как целостное состояние индивида должна проявиться и в других модальностях*, т. е. в процессе восприятия «критических» объектов другой модальности. Происходит ли нечто подобное на самом деле?

В конце 1932 г. Д. Н. Узнадзе доложил Психологическому обществу Грузии об экспериментально установленном факте транспозиции иллюзии с одного органа на другой — корреспондирующий (с руки на другую руку) и с одной модальности восприятия на другую.

Д. Н. Узнадзе экспериментально установил следующее. Во-первых, установочные опыты с сукцессивным гаптическим восприятием разных объемов шаров (см. выше) ставились на одной руке, а критические опыты с сукцессивным восприятием объективно равных шаров ставились на другой руке. Транспозиция иллюзии на другую руку оказалась фактом: в опыте Д. Н. Узнадзе иллюзия проявилась в 83,5% случаев (контрастная иллюзия — 60%, ассимилятивная — 23,5%), адекватное восприятие, т. е. *отсутствие иллюзии*, в 16,5% случаев¹.

Аналогичные результаты были получены в отношении глаз: тахистоскопические установочные опыты с окружностями ставились на одном глазу, а критические — на другом; иллюзия имела место в 76,8% случаев (контрастная — 69,8%, ассимилятивная — 7%).

Транспозиция иллюзии имела место и в отношении разных модальностей: закрывшему глаза испытуемому даются в руки для сравнения шары разной величины. После 15—25 повторений этих установочных опытов, в качестве критических объектов, испытуемому *тахистоскопически* даются равные окружности. Установочная иллюзия проявилась в 56,4% (контрастная — 48%, ассимилятивная — 8,4%). Таким образом, установка, выработавшаяся в процессе *гаптического* восприятия шаров, проявилась в *зрительном* восприятии окружностей. То же самое происходит и в обратном направлении. Установка, выработанная в процессе сравнения окружностей, воспринимающихся тахистоскопически, проявляется в иллюзии гаптического восприятия объективно равных деревянных шаров². Факт иррадиации установки с одной модальности на другую несомненен. Н. Г. Адамашвили, изучавшая это явление, экспериментально установила разные показатели в отношении иррадиации установки с визуального восприятия на гаптическое, с гаптического на визуальное, с мышечного на гаптическое, с гаптического на мышечное, с визуального на мышечное, с мышечного на визуальное [2].

2. Таким образом, факты интермодальной иррадиации установки свидетельствуют о целостно-личностном, «центрально» характере установки, лежащей в основе вышеописанных иллюзий восприятия, в какой бы модальности восприятия они не проявлялись: раз уж в субъекте выработалась установка, например, на больший объект справа, то каким бы путем она ни выработалась — путем ли зрительного восприятия миниатюрных окружностей, имеющих в диаметре около двух десятков миллиметров, путем ли охватывания руками больших деревянных шаров — безразлично, эта установка более или менее проявится почти при всяком восприятии двух величин. Иллюзии восприятия разных модальностей по существу являются общей, единой иллюзией, проявляющейся в разных модальностях; вернее, она есть следствие одного, общего состояния субъекта — одной установки, выявляющейся в разных модальностях.

3. Специальными экспериментами сотрудника Д. Н. Узнадзе — З. И. Ходжава было показано, что установка, выработанная в процессе сравнения по величине объектов определенной формы (например, кругов), проявляется в отношении восприятия величины объектов совершенно иной формы [35]³. Это свойство установки Д. Н. Узнадзе назвал *генерализацией* установки.

¹ Сотрудница Н. Аха — Стефенс [40] в экспериментах на транспозицию получила отрицательный результат, опираясь на который, она заключила о локальном характере иллюзии, о невозможности транспозиции даже на парный орган. Надо полагать, что в опытах Стефенс была допущена методическая неточность, ибо этот вопрос неоднократно и всесторонне изучался сотрудниками Д. Н. Узнадзе, и факт транспозиции неизменно устанавливался в этих многочисленных экспериментах (см. работу Н. Г. Адамашвили [2]).

² Вопрос об иррадиации установки подробнее освещен в работах Д. Н. Узнадзе [24], [28].

³ Интересно отметить, что аналогичный результат был получен и опубликован Ж. Пиаже [39] три года спустя (1945).

Сильная иррадиация установки вместе с ее генерализацией выявляет целостный характер этого состояния субъекта.

4. О целостном характере установки говорят и недавно (1956) установленные экспериментальные факты проявления, выработанной на зрительном восприятии установки в сенсомоторном процессе графического изображения равных кругов. Ученик Д. Н. Узнадзе — А. Кинцурашвили в 1956 г. поставил опыты, в которых после обычных тахистоскопических установочных опытов предлагал испытуемому начертить две равные окружности; выработанная в тахистоскопических опытах установка распространилась и на эту сферу: окружности чертились с переоценкой величины одной из них.

5. Из вышеприведенных экспериментов ясно, что классическая «иллюзия веса» является лишь частным видом общего явления, которое в частных случаях обнаруживается в разных модальностях: при поднимании груза — в виде иллюзии веса; при тактильном ощущении давления — в виде аналогичной иллюзии давления; в процессе гаптического восприятия — в виде иллюзии гаптического восприятия объемов; в зрительной области — в виде иллюзии зрительного восприятия величины; при восприятии цвета объектов — в виде зрительной иллюзии восприятия степени светлоты; в слуховой области — в виде иллюзии восприятия силы звука и т. д.

Теория Мюллера — Шуманна после установления всех этих фактов (так же как другие теории — Клапареда и пр., — опирающиеся тоже на моторный эффект) отпадает, ибо она опирается на факты, специфичные лишь для одного подвида общей иллюзии восприятия, а именно для иллюзии восприятия веса при поднимании предметов с различным мускульным импульсом и, следовательно, с различной скоростью.

Но в традиционной зарубежной психологии довольно распространена и другая теория, которую называют теорией «неоправданного» или «обманутого ожидания», которая, как подчеркивает Д. Н. Узнадзе, может претендовать на объяснение всех видов иллюзий восприятия вышеописанного типа. Согласно этой теории, вернее, согласно этому мало разработанному взгляду, в первых (установочных) опытах, т. е. при многократном восприятии различных объектов (например, объектов различного веса) у субъекта вырабатывается «ожидание» дальнейшего восприятия тех же объектов, вернее тех же различий; например, субъект ожидает справа более тяжелый (или больший по объему) предмет, чем слева, и когда в действительности (в критических экспозициях) оказывается предмет, не соответствующий его ожиданию, например оказывается предмет более легкий, чем ожидал испытуемый, ожидание его не оправдывается, и потому возникает контрастная иллюзия: например, предмет кажется еще более легким, чем он является на самом деле.

Таким образом, основным фактором, обуславливающим иллюзию, согласно этой теории, является момент «ожидания», которое вырабатывается в процессе установочных (по терминологии Узнадзе) опытов.

6. Насколько приемлемо такое объяснение иллюзии восприятия? Д. Н. Узнадзе был поставлен специальный эксперимент для выяснения участия фактора «ожидания» в вышеописанных иллюзиях [23]. Над испытуемым, находящимся в состоянии гипнотического сна, проводятся установочные опыты с гаптическим восприятием разных по величине шаров, т. е. 15 раз даются в руки для сравнения два шара разной величины. Испытуемому специально внушают, чтобы он забыл все, что с ним происходило во сне. Затем его будят и ставят над ним (уже в бодрственном состоянии) критические опыты, т. е. дают в руки для сравнения два равных шара. Оказалось, что испытуемые воспринимают шары иллюзорно, а именно контрастно. Поскольку в состоянии сна не могло возникнуть *ожидание* восприятия неравных объектов тем более, что для пробуждающихся от гипноза характерна постгипнотическая амнезия, а в опытах

Д. Н. Узнадзе она была усилена, как было отмечено выше, еще и специальным внушением; *фактор ожидания в этих опытах совершенно исключен*; испытуемые не могли *ожидать* восприятия шаров, ибо они не помнили, что с ними происходило в состоянии сна. Д. Н. Узнадзе отсюда заключает, что для возникновения установочной иллюзии вовсе не требуется никакого ожидания. Он считает очевидным, что установка на восприятие большего и меньшего шара возникла в процессе повторных восприятий с одной и той же стороны большего и с другой стороны меньшего шара. Эта установка, т. е. внутреннее, целостное, динамическое состояние готовности к такому восприятию большей и меньшей величины в определенных направлениях, возникла благодаря многократному повторению (в данном случае в состоянии гипнотического сна) соответствующего, установочного восприятия большего и меньшего шара. Узнадзе подчеркивает, что установка, возникшая в состоянии сна, является фактором, определяющим деятельность испытуемого в критическом опыте.

Поскольку фактор ожидания в описанном опыте исключен, постольку теория «обманутого ожидания» беспомощна в объяснении факта этой иллюзии. Установка, не будучи сама феноменом сознания, может возникнуть и в состоянии сна и может обуславливать или регулировать течение соответствующих явлений сознания и, в частности, иллюзорное восприятие критических объектов. «Установочные опыты» потому-то и являются обязательным условием для возникновения иллюзии восприятия, что в процессе этих опытов вырабатывается и «фиксируется» (см. следующий параграф) то специфическое состояние — установка, — которое, не будучи содержанием сознания, обуславливает течение процессов сознания и, в частности, в вышеприведенных опытах обуславливает определенное искажение последующих восприятий.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО УСТАНОВЛЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСТАНОВКИ

1. Понятие фиксированной и нефиксированной установки

Прежде всего следует подчеркнуть, что, поскольку экспериментальное изучение установки началось да и в дальнейшем протекало главным образом на материале экспериментальных *иллюзий* восприятия, это вызвало у многих читателей работ Д. Н. Узнадзе и его сотрудников совершенно превратно представление об установке как факторе, обуславливающем лишь *неадекватное* — иллюзорное восприятие. Установка нередко превратно понимается как фактор, *искажающий* восприятие. Такое понимание является недоразумением.

Дело в том, что, согласно концепции Д. Н. Узнадзе, следует резко различать два вида проявления установки. Установка, которая, как это обычно происходит в нормальных условиях деятельности и, в частности, в процессе восприятия, адекватна данной ситуации и потому обуславливает не иллюзорное, а, наоборот, адекватное восприятие объективной ситуации и вообще обуславливает адекватную данной ситуации деятельность человека. Это состояние мобилизованности субъекта (индивида) как целого всегда обуславливается единством потребности субъекта и объективной ситуацией. Такая адекватная установка является обязательным опосредствующим звеном в поведении человека.

Иное дело так называемая *фиксированная* установка, она возникает тогда, когда соответствующая данной ситуации установка фиксируется, закрепляется, что чаще всего происходит благодаря многократному повторению определенного акта деятельности и, в частности, как это происходит в большинстве вышеописанных экспериментов, благодаря много-

кратному восприятию одной и той же ситуации, например при 10—15-кратном сравнении одинаково расположенных разных по величине шаров, или же благодаря необычно сильному впечатлению, произведенному хотя бы однократным восприятием данной ситуации. В результате такого фиксирования, такого закрепления данной установки она в известной степени теряет свою лабильность, теряет легкую приспособляемость к малейшим изменениям ситуации (что характерно для нефиксированной установки) и благодаря этому не успевает адаптироваться к *незначительным* изменениям объективной ситуации (например, к изменению величин шаров в критических опытах) и потому соответственно искажает восприятие этой изменившейся ситуации (например, равные шары воспринимаются неравными благодаря тому, что их восприятию предшествовала фиксация установки на восприятие большего и меньшего шара). Затем под воздействием свойств этой новой ситуации субъект постепенно переходит к адекватному восприятию, т. е. фиксированная установка теряет свою фиксированность и переходит в адекватную установку.

Надо подчеркнуть, что фиксированная установка обуславливает адекватное восприятие при наличии неизменной (соответствующей ей) объективной ситуации и даже облегчает соответствующее восприятие или другую деятельность, например восприятие в затрудненных условиях (в темноте), автоматизацию действий, действие навыка и т. д.

Интересный экспериментальный факт такого положительного действия фиксированной установки на восприятие наблюдался в опытах З. И. Ходжава с чтением «нейтрального шрифта» (см. ниже «Установка на качество»): когда испытуемому, у которого не выработывалась никакая фиксированная установка на чтение, тахистоскопически давались бессмысленные комплексы «нейтральных» букв, т. е. таких, конфигурация которых имеется и в русском и в латинском шрифте (см. ниже), то испытуемый путал и не мог их прочесть; когда так же написанные бессмысленные слова даются испытуемому, у которого выработана уже фиксированная установка на чтение либо только полатыни, либо только по-русски, то он их свободно и бегло читал в условиях той же тахистоскопической экспозиции.

Что касается того, что экспериментальное изучение установки происходит главным образом путем выявления закономерностей *фиксированной* установки, то это объясняется тем, что закономерности установки гораздо легче и точнее выявляются экспериментально после ее фиксирования и, в частности, в процессе искажения восприятия, подобно тому как закономерности условных рефлексов отчетливее выявляются в неадекватных для данной ситуации проявлениях — в реакции, соответствующей отсутствующему безусловному раздражителю; например, выделение слюны в ответ на условный раздражитель (звонок, укол и пр.) при отсутствии адекватного пищевого раздражителя.

Следует отметить, что в процессе «установочных экспозиций», т. е. в период упражнения, который предшествует критическим опытам, происходит не только фиксация возникшей установки, но нередко протекает процесс *дифференциации* и конкретизации возникающей вначале диффузной установки. Возникшая при первых же восприятиях, еще не вполне приспособленная к данной ситуации, сравнительно диффузная установка в процессе повторения восприятия той же ситуации окончательно оформляется, дифференцируется, конкретизируется.

2. Обязательные условия возникновения установки

Как мы видели, каждый эксперимент с установкой начинается с установочных опытов, в которых испытуемый получает задание *сравнить* какие-либо объекты (установочные) в отношении их величины или тяжести, светлости и пр. Эксперимент начинается с такого задания не случайно. Дело в том, что центральное место в концепции Узнадзе занимает положение, согласно которому установка — это такая модификация

субъекта как целого, которая создается исключительно взаимодействием двух факторов — потребности индивида (как известно, вообще являющейся основанием активности) и соответствующей (могущей удовлетворить эту потребность) ситуации; в этом смысле установка является единством потребности и объективной ситуации. Это объединение потребности и ситуации реализуется в конкретной модификации личности, т. е. как определенная, конкретная установка, активизирующаяся в форме совершенно конкретной деятельности в соответствующей конкретной ситуации.

В экспериментальных условиях ситуация, отраженная в установке, дана в виде объектов, предъявляемых испытуемому для сравнения, а потребность дана в виде возникшей под влиянием инструкции потребности сравнить — установить соотношение между данными объектами, вернее, между определенными свойствами сравниваемых объектов.

Экспериментально установлено¹, что если добиться действительно индифферентного отношения испытуемого к двум воспринимаемым объектам разной величины благодаря отвлечению внимания дополнительными раздражителями, то установка, как правило, не возникает: критические объекты воспринимаются как равные с первых же критических экспозиций. Правда, в некоторых экспериментах, проведенных без инструкции — сравнить данные объекты, — установка все-таки возникала, но, как показал анализ данных, и в этих опытах, надо полагать, имело место восприятие объектов в их соотношении, т. е. сравнение.

3. Фазовый характер проявления фиксированной установки

В опытах сотрудника Д. Н. Узнадзе — Б. И. Хачапуридзе было установлено, что процесс затухания фиксированной установки, т. е. процесс перехода от установочной иллюзии восприятия к адекватному восприятию критических объектов, иначе говоря, переход от фиксированной установки к адекватной, носит *фазовый* характер [31]. Если, перейдя после установочных опытов, к критическим, не ограничиться одной-двумя критическими экспозициями равных объектов, а продолжать предъявлять критические объекты до тех пор, пока испытуемый не остановится окончательно на адекватном восприятии, то оказывается, что оценка (восприятие) критических объектов проходит несколько фаз, или периодов, различных оценок критических объектов. Д. Н. Узнадзе установил три таких (основных) фазы. В первой фазе объективно равные критические объекты испытуемый оценивает *контрастно*, т. е. большим воспринимается объект с той стороны, в которой в установочных опытах воспринимался меньший объект; во второй фазе уже начинается разрушение фиксированной установки: наряду с контрастными иллюзиями уже проявляются и ассимилятивные иллюзии. С развитием этой фазы частота ассимилятивных иллюзий увеличивается и, наконец, переходит в ряд лишь ассимилятивных иллюзий. В третьей фазе уже появляются адекватные восприятия, которые учащаются и, наконец, переходят целиком на адекватное восприятие [26; 59—60]².

Нужно сказать, что установление фазового характера затухания

¹ Например, в эксперименте Б. И. Хачапуридзе испытуемому тахистоскопически предъявлялись «установочные» окружности, окруженные и заполненные дополнительными раздражителями (мелкие рисунки разных предметов, цифры, буквы, геометрические формы и т. д.); когда активность испытуемого направлялась на все поле восприятия вместе с этими раздражителями (ему предлагалось отметить все, что он увидел в тахистоскопе), то после 15-кратного восприятия неравных окружностей установочная иллюзия не возникла [30], [29].

² Некоторые тбилиские психологи (Б. И. Хачапуридзе и другие) в этом процессе выделяют несколько иные фазы.

фиксированной установки открыло совершенно новые и широкие перспективы перед изучением как природы самой установки и закономерностей ее проявления, так и в особенности перед изучением психологических особенностей личности и в связи с этим в выявлении ряда особенностей психических заболеваний. Оказалось, что особенности перехода от установочной иллюзии к адекватному восприятию, т. е. особенности прохождения фаз перехода к адекватному восприятию, выявляють большие интериндивидуальные различия. С установления фазового характера протекания проявлений фиксированной установки начинается новое направление в исследовании, изучается, с одной стороны, дифференциальная психология установки, а с другой — патопсихология установки.

Исходя из интериндивидуальных особенностей фазового протекания установки, экспериментально был установлен ряд типологических особенностей установки, и, таким образом, открылось новое поле исследования — дифференциальная психология установки. Прежде всего был установлен ряд свойств установки, имеющих сугубо дифференциально-психологическое значение.

4. Основные свойства установки

1. Прежде всего оказалось, что люди в значительной степени отличаются *возбудимостью* фиксированной установки, т. е. степенью легкости, с которой у них вырабатывается фиксированная установка.

Так, например, в основных («классических») экспериментах — гаптических и тахистоскопических — был установлен ряд градаций возбудимости, колеблющихся между следующими крайностями: с одной стороны, испытуемые, у которых фиксированная установка возникает после одной-двух установочных экспозиций, и, с другой — испытуемые, у которых такая установка возникает лишь после двадцати¹ установочных экспозиций.

2. Важным свойством фиксированной установки является ее *статичность* или, наоборот, *динамичность*. Этими терминами Д. Н. Узнадзе обозначил следующие противоположные свойства фиксированной установки. Люди со статичной установкой, несмотря на длительное (многократное — до 50 экспозиций) предъявление критических (равных) объектов, не переходят через все фазы установки и не доходят до адекватного восприятия; у этого типа людей раз фиксированная установка не разрушается настолько, чтобы они могли перейти к последней фазе — к адекватной установке; этот тип застывает *на какой-либо фазе (не обязательно на первой)*. Наоборот, люди с динамической установкой под влиянием критических объектов рано или поздно переходят (в течение эксперимента) к адекватному восприятию критических объектов, т. е. проходят разные фазы проявления установки.

3. *Пластичность* установки. Независимо от того, статична или динамична установка, она может быть в большей или меньшей степени *пластичной* или, наоборот, *косной (грубой)*.

Пластичность, как это показано экспериментально, — особое свойство установки, проявляющееся в постепенном, нерезком переходе от одной фазы к другой. Например, *динамичная* установка будет пластичной, если, прежде чем перейти к адекватному восприятию (т. е. прежде чем совсем исчезнет фиксированная установка), испытуемый перейдет полностью через все фазы постепенно. А *статичная* установка тогда будет пластичной, когда, прежде чем застыть на какой-либо фазе, она постепенно перейдет через предшествующие ей фазы.

Наоборот, *косной (грубой)* будет установка, которая перескакивает через промежуточные фазы. Например, с первой на последнюю — с контрастного восприятия на адекватное при *динамической* установке.

¹ В отдельных случаях требуется значительно больше установочных экспозиций.

4. Важным типологическим свойством является большая или меньшая *иррадиированность* установки. Несмотря на свой целостный характер, установка, как показывают эксперименты, может быть настолько мало иррадиирована, что выработанная через один орган не распространяется даже на другой парный орган (с руки на руку) и, наоборот, у многих испытуемых выработанная в сфере одной модальности фиксированная установка легко проявляется в сфере другой модальности. В первом случае мы имеем дело с мало иррадиированной, сравнительно «локальной» установкой, а во втором случае — с сильно иррадиированной.

5. Большая и меньшая генерализация установки. Значительные интериндивидуальные различия обнаружили также в степени *генерализации* (см. выше) установки, т. е. в проявлениях фиксированной установки на объекты более или менее сильно отличной формы.

6. Константность и вариабильность установки. Интериндивидуальные различия обнаружили в степени *константности* или, наоборот, в степени *вариабильности* установки, т. е. в степени сохранности или изменчивости типа установки данной личности¹. Если, например, в экспериментах, проведенных в разное время над одним и тем же субъектом, проявляется один и тот же тип установки, то мы имеем дело с константной установкой; если же в разное время один и тот же субъект обнаруживает различный тип установки, то мы имеем дело с вариабильной, т. е. изменчивой установкой.

7. Одним из свойств установки является ее большая или меньшая *стабильность* или, наоборот, *лабильность*. Под этим свойством подразумевается степень сохранности фиксированной установки *во времени* — без воздействия экспозиций критических объектов. Экспериментально установлены крайние случаи стабильности, когда у испытуемого фиксированная обычным экспериментальным путем установка проявилась спустя 2—3 месяца после ее выработки (Б. И. Хачапуридзе [32; 152 и сл.]).

Когда фиксированная установка сохраняется долго в *неизменном*, т. е. константном, виде, мы имеем дело с *константно-стабильной* установкой, и, наоборот, когда установка сохраняется долго, но в измененном виде, то мы имеем дело с *вариабильно-стабильной* установкой. Скоро затухающая, т. е. *лабильная*, установка проявляется тоже в двух видах: если она до затухания остается неизменной, то это — *константно-лабильная* установка; если же до окончательного затухания она изменяется, то это — *вариабильно-лабильная* установка.

8. Важным свойством установки является ее большая или меньшая *устойчивость* в процессе восприятия критических объектов. Экспериментально доказано, что некоторые испытуемые уже *после двух-трех критических экспозиций переходят к адекватному восприятию*, т. е. установочная иллюзия у этих испытуемых распространяется всего на 2—3 критические экспозиции. Другую крайность составляют испытуемые, у которых установочная иллюзия распространяется более чем на 50 критических экспозиций («бесконечная иллюзия»). Между этими крайностями проявляются всевозможные степени устойчивости.

Богатый материал по экспериментальной характеристике всех указанных свойств установки изложен в работах Д. Н. Узнадзе [24], [25], [26].

УСТАНОВКА НА КАЧЕСТВО

1. Мы познакомились с основными экспериментально установленными *свойствами* установки. Но свойства эти выявлены в отношении установки, выработанной на *количество* (на количественные различия —

¹ Систематически собранные материалы о константности установки в разных модальностях см. у А. Г. Авалишвили [1].

величину, тяжесть, степень светлости и т. д.). Естественно, возникает вопрос о свойствах установки, выработанной на качество. Распространяются ли изученные закономерности установки, выработанной на количество, на установку, выработанную на качество?

Ответ на этот чрезвычайно существенный вопрос требовал постановки новых опытов, в которых установка вырабатывалась бы не на количественные соотношения, а на качество объектов. Правда, в опытах, производившихся в отношении установки на количество, изучалась не только установка на различие — на неравенство, но и установка на равенство¹, в отношении которого Д. Н. Узнадзе замечает, что «и равенство в определенном смысле относится к категории качества», но тем не менее установку на равенство не следует считать установкой на качество, так как равенство величин прежде всего является количественным отношением.

2. Из ряда специальных экспериментальных исследований установки на качество особо следует отметить исследование сотрудника Д. Н. Узнадзе — З. И. Ходжава [36]. Метод, который применил в своих работах З. И. Ходжава, дал возможность интенсивного изучения установки на качество и, в частности, дал возможность детального сравнения закономерностей проявления установки на качество с ранее установленными вышеописанными закономерностями проявления установки (на количество). Это — метод так называемого нейтрального шрифта. В основном он заключается в следующем. В качестве установочных экспозиций испытуемому тахистоскопически сукцессивно предъявляются немецкие слова, написанные латинским шрифтом. Когда у испытуемого фиксируется установка на чтение латинским шрифтом, ему в качестве критических объектов тахистоскопически предъявляются последовательно ряд русских слов, но подобранных таким образом, что они состоят исключительно из «нейтральных» букв, т. е. букв, конфигурация которых имеется и в русском и в латинском шрифте: *невод, топор, почва, Нева, порча* и т. д. — написанные прописью. Как воспримет испытуемый эти слова, как он прочтет их — в русской или латинской транскрипции: например, первое слово как русское *невод* или как *хебог*? Если (как это обычно и происходит) испытуемый ряд русских слов прочтет в латинской транскрипции, как бессмысленные или неизвестные ему иностранные слова, ясно, мы будем иметь дело с установочной иллюзией, обусловленной предварительным чтением немецких слов в латинской транскрипции, вернее, вызванной этим чтением фиксированной установкой на чтение иностранных слов. (На вариантах и деталях этого метода мы здесь не можем остановиться.)

3. Позже установка на качество изучалась и другими методами (Н. Л. Элиава, Ш. Н. Чхартишвили и другие).

Методы, примененные Н. Л. Элиава, в основном заключаются в следующем. В установочных опытах испытуемому многократно предъявляются красочные картинки (например, картинка, изображающая ряд парусных лодок у берега), в критических опытах с короткой экспозицией предъявляется картинка другого содержания (например, цветок лотоса), но так подобранная, что в конфигурации некоторых линий и в расцветке некоторых мест имеется нечто общее с первой картинкой.

Если испытуемый вторую картинку при первых экспозициях воспримет аналогично первой (например, лепестки лотоса воспримет как паруса лодок), то, по автору, мы будем иметь дело с установочной иллюзией: установка, фиксированная на восприятие, например, парусных

¹ В работе Р. Г. Натадзе [15] был установлен факт выработки фиксированной установки на равенство, в результате чего в критических опытах неравные объекты (окружности, квадраты), воспринимались равными.

лодок, соответствующим образом искажила восприятие второй картины — вместо цветка лотоса был воспринят парус.

В опыте Чхартишвили после эмоционально насыщенного разговора о змее открывается ящик стола с лежащим в нем пестрым кашне, которое, испытываемые, как правило, воспринимают как змею.

Экспериментальные данные, полученные при помощи этих методов, особенно при помощи первого метода (З. И. Ходжава), показали, что установка, фиксированная на качество, при наличии соответствующих условий (например, в условиях метода Ходжава) выявляется у 100% испытуемых и основные закономерности ее проявления остаются теми же, что и в установке на количество (см. выше), в частности, и тут был установлен фазовый характер протекания фиксированной установки, причем оказалось, что в основном фазы обеих установок (на количество и качество) в значительной мере совпадают.

В этих же опытах был установлен ряд особенностей установки на качество. Особенно следует отметить, что установка на качество проявляется всегда ассимилятивно, а не контрастно. Д. Н. Узнадзе в этом видит новое доказательство того, что действие фиксированной установки по своей природе вообще ассимилятивно. Он считает, что контрастные иллюзии, часто проявляющиеся в действии установки на количество, — «явление, обусловленное особенностью количественного отношения», оно «не представляет собой специфику самой установки». По мнению Д. Н. Узнадзе, «контрастная иллюзия обуславливается большой разницей между установочными окружностями»¹.

4. Что касается характера фаз установки на качество, естественно, что первая фаза этой установки носит чисто *ассимилятивный* (а не контрастный) характер (ведь иллюзия на качество проявляется лишь ассимилятивно). Например, в опытах З. И. Ходжава на первой фазе испытуемый читает по-латыни русские слова, состоящие из «нейтральных» букв. Затем следует своеобразная (вторая) фаза «смешанного» чтения, т. е. фаза смешения адекватного восприятия и ассимилятивных иллюзий — некоторые буквы слова читаются по-русски, другие по-латыни. И, наконец, в третьей фазе имеет место адекватное восприятие, т. е. чтение критических нейтральных слов по-русски.

Следует подчеркнуть, что аналогичное течение затухания установки наблюдалось и в опытах Н. Л. Элиава с картинками. После ассимилятивной иллюзии проявлялась «смешанная фаза», в которой ассимилятивная иллюзия смешивалась с адекватным восприятием (например, испытуемый, воспринимая лепестки лотоса как паруса, удивлялся, почему они «растут из земли»).

Интересное проявление установки на качество (на смысловое содержание) было получено в другом эксперименте Н. Л. Элиава, поставленном в связи с изучением вопроса о переключении установки в процессе мышления [38]. Испытуемому давался отрывок рассказа увлекательного содержания. К тому моменту, когда испытуемый уже должен быть в курсе излагаемых в отрывке событий и заинтересован развивающейся фабулой, в текст включалась инструкция «Переверните страницу! Быстро переверните страницу! Вам предлагается перевернуть страницу!» (инструкция в тексте подчеркнута). Затем, сейчас же за словами инструкции, продолжается текст отрывка из другого рассказа, не имеющего отношения к первому.

Оказалось, что значительное число испытуемых продолжает читать текст, не замечая несоответствия: вторая половина текста, не имеющая отношения к первой, целиком ассимилируется фиксированной ус-

¹ Размеры настоящей статьи не позволяют нам остановиться подробнее на проблеме ассимилятивного и контрастного действия установки, которая в работах Д. Н. Узнадзе занимает довольно значительное место [22].

тановкой, выработавшейся во время чтения первой половины текста. (Решающее значение для получения эффекта имеет, разумеется, подбор соответствующих текстов.)

5. В этих же исследованиях был установлен ряд таких свойств установки, которые ранее были выявлены в отношении установки на количество: различные степени *возбудимости* установки, причем степень возбудимости установки на качество оказалась значительно выше возбудимости установки на количество; различная *устойчивость* установки (в опытах З. И. Ходжава устойчивость точно измеряется количеством русских слов, читаемых по-латыни); была изучена *стабильность* установок на качество, ее *пластичность* и т. д.

Проблема установки на качество подробно рассматривается в работе Д. Н. Узнадзе [26].

УСТАНОВКА В ФИЛОГЕНЕЗЕ

1. Итак, данные рассмотренных выше опытов говорят о целостности состояния установки, о том, что это целостное динамическое состояние субъекта предшествует возникновению процессов сознания; из этих экспериментальных данных мы узнаем о целом ряде свойств установки — о ее возбудимости, статичности, динамичности, константности или вариабильности, устойчивости, стабильности или лабильности, пластичности или косности и т. д. Но является ли это состояние специфическим для человека или же оно играет роль и на более низких ступенях филогенеза — у животных?

Сотрудниками Д. Н. Узнадзе — Н. Г. Адамашвили и Н. В. Чрелашвили, а также проф. Н. Ю. Войтонисом этот вопрос был изучен экспериментально в отношении ряда животных.

Опыты были проведены над низшими обезьянами, собаками, белыми крысами и птицами (курами). У всех этих животных факт выработки фиксированной установки был установлен экспериментально.

Факт выработки фиксированной установки у обезьян (гамадрил) впервые был установлен Н. Ю. Войтонисом в период его работы в Тбилиском институте психологии. Работа эта опубликована на русском языке [7].

2. В исследовании, проведенном Н. Г. Адамашвили [3] над обезьянами было применено два варианта эксперимента.

Во втором (основном) варианте, который был проведен с двумя капуцинами, эксперименту предшествовала полутрехмесячная «тренировка», целью которой являлась выработка у обезьян различной реакции на равные по величине и на разные по величине шарики или лепешки пищи. К концу тренировки обезьяна реагировала на протягиваемые ей шарики следующим образом: когда ей протягивали разные по величине шарики, она неизменно брала только большой; когда же ей «протягивали» равные шарики, она брала оба хотя и поочередно, но одним импульсом. Установочные опыты проводились лишь после выработки этого навыка. В установочных опытах обезьяна многократно получала пищу лишь в виде разных по величине шариков или лепешек, после чего в критических опытах пища давалась лишь в виде равных шариков или лепешек.

В результате опытов прежде всего был установлен несомненный факт установочных иллюзий: в критических опытах, когда обезьянам протягивали равные шарики, они всегда брали только один шарик, а не оба, как делали это, когда воспринимали равные шары. Ясно, что в основе такого поведения лежит иллюзия объема, обусловленная фиксированной установкой: один из объективно равных шаров воспринимается большим.

У обезьян чаще имели место контрастные иллюзии, хотя довольно часто проявлялись и ассимилятивные.

В этих же опытах была изучена *возбудимость* установки у обезьян. В некоторых случаях она крайне велика (достигает двух и даже одной экспозиции), в других кра-

низка — в общем возбудимость установки обезьян крайне *вариабильна*. Крайне изменчива и устойчивость установки обезьян — иногда она распространяется лишь на 1—2 критические экспозиции, иногда же и на 9 экспозиций. Судя по данным исследования Н. Г. Адамашвили, надо полагать, что установка обезьян характеризуется *малой пластичностью и большой вариабильностью и динамичностью*. Большой вариабильностью характеризуется и *стабильность* установки обезьян: фиксированная установка иногда проявляется и после недельного интервала, иногда же не проявляется и через день. Затухание фиксированной установки и у обезьян носит фазовый характер.

3. В опытах Н. Г. Адамашвили над собакой, после того как животное было «натренировано» направляться за пищей к большей из двух коробок, ставились установочные опыты, аналогичные «классическим» опытам установки. Большая коробка неизменно давалась с одной и той же стороны. В критических опытах перед собакой всегда ставились равные коробки. При этом собака вначале неизменно шла к той из равных коробок, которая стояла на месте меньшей, т. е. явно обнаруживала контрастную иллюзию, в дальнейшем она начинала задерживаться, колебаться, а иногда и совсем останавливаться, не подходя ни к одной из коробок, — иллюзия явно затухала.

4. В опытах Н. В. Чрелашвили над крысами фиксированная установка вырабатывалась на степень светлоты серого цвета дверцы лабиринта.

Она же (Н. В. Чрелашвили) вырабатывала у крыс установку на уклон пути, по которому проходило животное.

Путь был установлен подвижно. Когда крыса шла по подъему в 70° , то на следующем распутье она сворачивала вправо, когда же шла по спуску (70°), то сворачивала налево, пройдя же по горизонтальному пути, никуда не сворачивала — шла прямо и на распутье. Горизонтальный путь был использован в критических опытах.

После установочных опытов крысы, проходя по объективно горизонтальному пути, в большинстве случаев сворачивали налево; надо полагать, что горизонтальный путь воспринимался покатым под влиянием фиксированной в предыдущих (установочных) опытах установки на наклонный путь.

В этих опытах возбудимость установки оказалась очень высокой — 2—3 установочных опыта. В начале критических опытов преобладали контрастные иллюзии. Устойчивость установки была значительной.

5. Над курами эксперимент был проведен тоже Н. В. Чрелашвили. Установка вырабатывалась на клевание зерен с темной половины доски. В критических опытах обе половины доски одинакового серого цвета, тем не менее куры клюют лишь с одной половины. Надо полагать, что эта половина доски воспринимается курами более темной.

Основной результат исследования заключается в установлении факта выработки фиксированной установки у кур. Кроме того, в работе был установлен ряд особенностей в проявлении этой установки: слабая возбудимость, преобладание ассимилятивных иллюзий и т. д.

6. Итак, как и следовало ожидать, согласно концепции Д. Н. Узнадзе, установка свойственна и животным; она не является специфически человеческой особенностью. Согласно концепции Д. Н. Узнадзе, способность реагировать на воздействия внешнего мира прежде всего установкой, т. е. целостной модификацией индивида, готовностью к действию индивида как целого, является самым первичным характерным свойством организма — это самая примитивная форма реакции организма на воздействие внешней среды. Но у животных установка носит значительно менее дифференцированный характер, чем у человека. Это меньшая дифференцированность выявляется в вариабильном характере проявлений фиксированной установки; в разное время эта установка проявляется в разных формах активности.

Вопросы филогенеза установки систематически освещены в работе Д. Н. Узнадзе [26].

1. То обстоятельство, что реагирование на воздействие внешнего мира и у животного опосредствуется установкой как целостным динамическим состоянием всего индивида, вовсе не значит (и это надо подчеркнуть), что поведение животного и человека относится к одной и той же ступени развития, что их поведение обусловлено идентично. Напротив, Д. Н. Узнадзе в своей концепции уделил значительное место вопросу о специфических особенностях человеческого поведения, выдвинув учение о так называемой объективации.

Согласно этой концепции, специфичность поведения человека в первую очередь обуславливается тем, что он является существом социальным. В условиях социальной жизни у человека вырабатывается способность «объективации» [26], которая и является, согласно Д. Н. Узнадзе, наиболее характерной особенностью человека. Именно благодаря способности к «объективации» установка, непосредственно обусловленная данной ситуацией, уже не играет ведущей роли в его жизни и деятельности. Такая установка существует уже «в снятом виде», а ведущая роль переходит к «активированному на основании объективации мышлению», к объективированной действительности, на основе которой возникает установка.

В чем заключается специфичность установки у человека? Человек не является «рабом данной ситуации», его поведение не обусловлено непосредственно данной ситуацией, он может реагировать на воздействие окружающего и после того, как осознает, обдумает, «объективирует» данную ситуацию. Он может действовать не импульсивно, как животное, а произвольно, согласно своему суждению. Такую специфически человеческую деятельность Д. Н. Узнадзе называет «вторым планом» работы психики, т. е. более высоким уровнем поведения и противопоставляет его импульсивным действиям как «первому плану».

«Второй план» поведения достигается специфическим актом, актом выделения для субъекта предметов внешнего мира, как самостоятельных предметов, как объектов наблюдения. Этот специфический акт Д. Н. Узнадзе называет актом объективации¹; в этом акте человек, прежде чем реагировать на данный предмет, осознает его как объект, предмет этот становится объектом познания; тут возникает специфический процесс, в результате которого отношение субъекта к объекту становится познавательным. Такое поведение Д. Н. Узнадзе называет «теоретическим поведением». Это наиболее характерное для человека «теоретическое поведение», или «деятельность во «втором плане», возникает обычно тогда, когда гладкое протекание привычных форм поведения в «первом плане», не требующих участия нашего сознания, затрудняется, задерживается, наталкивается на препятствие. Тогда возникают вопросы — что случилось? что такое? — или просто удивление, переключающее субъекта на «второй план» деятельности, возникает процесс объективации, субъект осознает, объективирует создавшуюся ситуацию, выясняет возникшую помеху, объективирует свою деятельность и уже тогда «мобилизуется» к действию. Установка возникает, так сказать, на объективированной основе — на объективированном содержании. На основе объективации возникает мышление. По выражению Д. Н. Узнадзе, мышление — это активность, возникающая на основе объективации. Но процесс мышления, который развертывается в это время, не может возникнуть и протекать вне соответствующей установ-

¹ Интересные экспериментальные исследования объективации в детском возрасте были проведены А. Н. Мосинава [10], [11].

ки. Но эта установка возникает не на основе актуальной потребности и данной ситуации, а на основе вторичной потребности и *воображаемой, мыслимой* ситуации.

В результате процесса объективации «во втором плане», в частности, подмечается то, что «в первом плане» оставалось незамеченным, и потому у человека возникает установка и на то, что «в первом плане» не могло вызвать установку.

Объективация, по концепции Д. Н. Узнадзе, является обязательным психологическим основанием возникновения речи и мышления. Человек действует соответственно отраженной в речи действительности. Слово является важным фактором объективации — то, что обозначается словом, уже тем самым объективируется.

Для установки человека наиболее специфично, что она может возникнуть и на основе такой осознанной, *объективированной* ситуации, т. е. в поведении «второго плана». У человека установка возникает не только при воздействии наличной ситуации, но и соответственно лишь воображаемой, лишь в «вербальном плане» данной ситуации, иначе говоря, человек может действовать соответственно идейной, мыслимой, лишь представляемой ситуации, и в этом заключается основная специфичность установки человека.

Таким образом, согласно концепции Д. Н. Узнадзе, следует различать два уровня психической жизни: 1) уровень установки (установочный уровень), на котором поведение всецело обусловлено установкой; установка непосредственно регулирует поведение, так что субъект не объективирует ни ситуацию, ни свои действия — поведение носит импульсивный характер; 2) уровень объективации — уровень объективированного поведения. На этом уровне субъект действует на основе объективации ситуации и своих собственных действий.

Поведение животного целиком протекает на первом уровне, а для поведения человека характерен второй уровень.

2. Экспериментальным исследованием специфической для человека формы проявления установки, лежащей в основе «второго плана» деятельности, Д. Н. Узнадзе считал экспериментальные исследования установки, создаваемой на основе представления, вне восприятия установочных объектов. Основные данные тех исследований (Р. Г. Натадзе¹), на которые ссылается Д. Н. Узнадзе [26], сводятся к следующему: 1) экспериментально установлен факт выработки фиксированной установки путем лишь *воображаемого* охватывания руками различных по объему шаров, или путем визуального *представления* окружностей различной величины, или путем лишь *воображаемого* поднимания грузов разного веса; 2) экспериментально установлен факт выработки фиксированной установки на основе лишь *представляемого* сравнения объема или веса в процессе актуального *восприятия* сенсорных содержаний *противоположных* представляемым (например, представление охватывания шаров разной величины в процессе реального держания в руках равных шаров); 3) экспериментально выявлена высокая корреляция между способностью к сценическому перевоплощению и способностью легко вырабатывать в себе фиксированную установку на основе воображения; 4) экспериментально выявлена очень значительная упражняемость способности вырабатывать в себе установку на основе представления и ряд факторов, обуславливающих такую выработку установки [13], [14]; 5) экспериментально выявлен ряд особенно

¹ См. работы Р. Г. Натадзе об установочном действии воображения в трудах Института психологии Академии наук ГрузССР, которые подытожены на русском языке [12], а также более пространно в монографии на грузинском языке [13].

стей в проявлении фиксированной на основе *представления* установки, и таким образом составлена характеристика этой установки [12], [13].

По мнению Д. Н. Узнадзе, в этих экспериментах изучается установка, вызванная «идейной», или «речевой», ситуацией. Объективными факторами установки в этих опытах является не реально данная, не воспринимаемая ситуация, а «идейно» данная, т. е. «выраженная словом», воображаемая ситуация, которая мыслится или представляется. Таким образом, в этих экспериментах, по мнению Д. Н. Узнадзе, проявляется «способность действовать в плане вторично отраженной действительности», т. е. в ситуации, отраженной в речи и в мышлении.

Данные названных работ относительно прямой корреляции способности сценического перевоплощения со способностью легко вызывать в себе установку на основе представления Д. Н. Узнадзе, в отличие от автора этих работ, объясняет тем, что у актеров легко возникают совершенно конкретные, индивидуальные представления (подобные представлениям сновидений), близкие по конкретности к восприятиям, и потому представление установочной ситуации у них легко вызывает соответствующую установку — конкретность представлений обуславливает легкую возбудимость установки. У испытуемых же, не связанных с театром, по мнению Узнадзе, в этих опытах установка возникает не на основе таких конкретных представлений, а на основе идеи, мысли о соответствующей установочной ситуации, и потому возбудимость установки у них низка. Автор этих работ не усматривает в полученном экспериментальном материале этой закономерности и приходит к выводу, что решающим фактором образования установки в этих опытах является умение вызвать в себе специфическое активное отношение к представляемой установочной ситуации, умение выработать в себе специфическое активное отношение к представляемому, а не особенности самих представлений [14].

Проблема специфичности установки человека раскрывается главным образом в работе Д. Н. Узнадзе «Экспериментальные основы психологии установки» [26].

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ УСТАНОВКИ

1. Опираясь на данные многочисленных экспериментов по изучению природы установки, Д. Н. Узнадзе пришел к выводу, что установка является целостным, динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности, предвещающим и направляющим эту активность, состоянием, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией.

Как мы видели, это целостное состояние индивида (установка) характеризуется целым рядом экспериментально выявленных свойств: иррадиацией и генерализацией, разной степенью возбудимости и устойчивости, динамичностью или статичностью и т. д. Но если установка является целостной модификацией индивида, динамическим состоянием его, непосредственно обуславливающим проявление его активности, то вышеописанные свойства установки, очевидно, должны в значительной мере обуславливать межиндивидуальные, типологические различия между людьми.

Прежде всего следует отметить, что экспериментальные исследования действительно показали значительные дифференциально-психологические различия в отношении вышеописанных свойств установки. Все эти свойства оказались интериндивидуально в сильной степени варьирующими свойствами.

2. В результате многолетнего экспериментального изучения процесса затухания установки, носящего фазовый характер [31], опираясь на эмпирический материал, Д. Н. Узнадзе выделил среди взрослых нормальных людей следующие основные группы по типу характеризующей их установки.

Первую группу составили люди статичной и при этом статично-косной установки. Эти люди в условиях обычного эксперимента остаются на первой фазе, они не только не могут перейти к адекватному восприятию, но даже не переходят на вторую фазу, настолько косна их установка.

Вторую группу составляют лица тоже со статичной, но в то же время менее косной, более пластичной установкой. Это люди со *статично-пластичной* установкой. Хотя они тоже в условиях обычного эксперимента не доходят до адекватного восприятия критических объектов (настолько статична эта установка), но некоторое изменение в их установке все-таки происходит: наряду с контрастными иллюзиями проявляются и ассимилятивные; с первой фазы они все-таки сходят, их установка менее устойчива.

Третью группу составляют люди, для которых характерна динамическая, но в то же время пластичная установка. Эти люди с *пластичной динамической* установкой. Действие установки у них сначала проявляется, как правило, в контрастных иллюзиях, затем проходит все фазы и заканчивается адекватным восприятием. Таким образом, установка их настолько динамична, что восприятие доходит до адекватного, и настолько пластична, что проходит через все фазы.

Четвертую группу составляют лица тоже с динамической установкой. Они тоже доходят до адекватного восприятия, но не постепенно, как третья группа, а скачкообразно, например прямо с первой фазы или прямо с третьей фазы. Таким образом, их установка не пластична, а, наоборот, косна. Эта группа характеризуется *косно-динамической* установкой.

И, наконец, пятую группу составляют лица, у которых в обычных опытах фиксированная установка не вырабатывается вовсе — иллюзия восприятия не возникает. Они в критических опытах как бы целиком подчиняются воздействию объектов. Эту группу Д. Н. Узнадзе назвал экстравертивными людьми [26; 60—63].

Сотрудник Д. Н. Узнадзе — В. Д. Норакидзе в течение ряда лет вел работу по установлению связи между такими основными свойствами личности, как тип характера и темперамента, с одной стороны, и тип проявления фиксированной установки, с другой. В ряде работ им дается попытка установить, какие свойства установки специфичны для определенных типов характера и темперамента [16].

Д. Н. Узнадзе, отметив в своей последней работе, подытоживающей все данные по психологии установки, что задачи характерологии не входят в цели этой книги, и отметив, что разрешение проблемы характерологии — дело будущего, указывает ориентировочно на три основных типа личности, на три группы людей: *динамическую* (уравновешенные, приспособленные, гармоничные люди), *статичную* (поведение этих людей не импульсивно, а, наоборот, целиком опирается на объективацию, целиком произвольно; для них характерна постоянная рефлексия, неуверенность) и *вариабильную* группу (люди сильных стремлений, люди дела, но с конфликтной структурой характера), имеющую две группы — стабильную и лабильную. Он приводит экспериментальные данные о том, какого типа установка характеризует каждую из этих категорий людей [26; 158 и сл.].

Вопросы дифференциальной психологии установки систематически изложены в работе Д. Н. Узнадзе «Экспериментальные основы психологии установки» [26].

Ряд экспериментальных исследований (Б. Хачапуридзе [33], Е. Кежерадзе [8]) показал, что в детском возрасте фиксированная установка имеет особенности и эти особенности, эти свойства установок с возрастом проходят определенные стадии развития. В работах Б. Хачапуридзе показана возрастная эволюция таких свойств установки, как возбудимость, константность, стабильность, иррадиированность и т. д. По его данным, характерную для дошкольного периода статичную установку сменяет пластично-статичная установка периода начальной школы, которая в период средней школы сменяется косно-динамической установкой, и весь этот процесс завершается установлением у взрослых преобладания пластично-динамического типа установки. Период средней школы характеризуется неиррадиированной, косно-динамичной установкой. В переходном возрасте сильно уменьшается устойчивость установки, уменьшается ее возбудимость до минимума; ранее пластичная установка переходит в косную и статичную — в динамическую. Здесь мы не можем подробно коснуться этого вопроса.

ПСИХОПАТОЛОГИЯ УСТАНОВКИ

1. Если установка действительно является таким глубоким, целостным фактором внутренней жизни индивида и его поведения, какой она рисуется в изложенной здесь концепции, то надо полагать, что те глубокие изменения, которые происходят во внутренней жизни личности при психических заболеваниях, должны отразиться и на проявлениях установки; проявления фиксированной установки при психических заболеваниях субъекта, очевидно, должны существенно меняться. Экспериментальное изучение установки при таких заболеваниях, как шизофрения и эпилепсия, и таких состояниях, как психастения и истерия, действительно дает существенно измененную картину проявлений фиксированной установки, причем каждый из психозов и неврозов, как оказалось, характеризуется специфичной для него и связанной с характеристикой заболевания формой проявления установки.

2. Первые шаги в направлении изучения особенностей фиксированной установки на патологическом материале были сделаны еще в 1934 г.: изучая особенности поведения детей-шизоидов, сотрудница Д. Н. Узнадзе — К. Д. Мдивани установила ряд особенностей проявлений фиксированной установки у этих детей; вскоре (1936) ученик Д. Н. Узнадзе — В. Д. Норакидзе изучил особенности фиксированной установки у так называемых конфликтных детей. Оба автора получили специфическую картину установки. Затем, с 1936 г., под руководством Д. Н. Узнадзе уже систематически изучались (И. Т. Бжалава, К. Д. Мдивани) особенности установки у взрослых психически больных, а с 1941 г. эта работа развернулась по линии патопсихологического отделения Института психологии Грузинской академии наук.

Наиболее интенсивно была изучена установка, характерная для шизофрении, эпилепсии, истерии и психастении.

Для шизофреника оказалась характерной крайне высокая возбудимость установки, необычайная иррадиация, косность и статичность установки. Шизофреники, как правило, дают бесконечную иллюзию, ни разу не воспринимая критические объекты адекватно. Особенно примечательно, что в опытах с галпическим восприятием шизофреник, открыв глаза, продолжает воспринимать шары иллюзорно; и визуальное вмешательство не в силах нарушить установочную иллюзию, возникшую в галпической сфере. Установка шизофреника характеризуется

большой стабильностью (устойчива во времени) и константностью (К. Д. Мдивани, И. Т. Бжалава).

Иначе характеризуется установка эпилептика. По данным И. Т. Бжалава, установка эпилептика тоже легко возбудима, косна, статична, константна и стабильна, но зато в противоположность шизофренику установка эпилептика локальна, т. е. иррадиация ее крайне ограничена — она не распространяется не только на другую модальность, но даже не распространяется на корреспондирующий орган (например, с одной руки на другую).

Для истерии наиболее характерными оказались большая вариабильность и лабильность установки: фиксированная установка при истерии с течением времени легко и быстро ослабевает и исчезает (К. Д. Мдивани, 1936).

Для психастении характерна низкая возбудимость фиксированной установки, слабая устойчивость, слабая пластичность — косность, большая динамичность, слабая иррадиация, лабильность. Но особенно типична для психастеника косность установки; в этом отношении она представляет собой полную противоположность установке при истерии (К. Д. Мдивани). Вопросы психопатологии установки систематически изложены в V главе упоминавшейся работы Д. Н. Узнадзе [26] и в сборнике трудов Института функциональных нервных заболеваний [17].

В последнее время экспериментально был установлен ряд особенностей выработки установки на основе воображаемой ситуации при шизофрении и истерии (Э. А. Вачнадзе).

ИЗУЧЕНИЕ ФИКСИРОВАННОЙ УСТАНОВКИ В ПОСЛЕДНИЕ ГОДЫ

После смерти Д. Н. Узнадзе (1950) часть коллектива тбилисских психологов продолжает работать над общей психологией установки, продолжает изучение самой установки, тогда как другая часть развернула работу по изучению фактора установки в различных видах деятельности человека — в процессах мышления и речи, памяти, в навыках, в восприятии музыки и т. д. Остановиться на этом последнем направлении работы мы здесь не имеем возможности и потому отметим основные проблемы лишь тех работ, которые направлены непосредственно на изучение самой фиксированной установки.

1. С 1952 г., после объединенной сессии двух академий (1950), в Институте психологии Академии наук ГрузССР З. И. Ходжава, И. Т. Бжалава и В. Д. Норакидзе пытаются вскрыть в свете учения Павлова о высшей нервной деятельности физиологические механизмы тех закономерностей установки, которые были выявлены в процессе ее экспериментального изучения.

В частности, З. И. Ходжава [37], а в дальнейшем И. Т. Бжалава [5] утверждают, что физиологической основой закономерностей установки является известная, установленная Павловым, закономерность «системной работы коры мозга». Принцип системной работы коры, по их мнению, является физиологическим механизмом установки. Установка, по мнению этих авторов, «возникает на базе именно такой системной работы коры мозга», «и каждая фиксированная установка есть функция определенным образом установившегося стереотипа корковых процессов» [37; 189]. И. Т. Бжалава [5] утверждает, что павловский «динамический стереотип» является тем физиологическим механизмом, который осуществляет возникновение и течение установки. (Нужно заметить, что первые попытки экспериментального искания физиологических основ установки в другом направлении были проведены А. Р. Лурья и И. Т. Бжалава еще при жизни автора теории установки [9].)

2. Интенсивную экспериментальную работу по дальнейшему изучению влияния ряда факторов на возникновение и проявление фиксированной установки ведет Н. Г. Адамашвили [4]. Она в течение ряда лет исследовала, как отражается на закономерностях проявления фиксированной установки фактор организации раздражения периферического воспринимающего органа (в области зрения). Был установлен ряд закономерностей, указывающих на определенную обусловленность проявлений фиксированной установки рядом периферических моментов: соотношением абсолютных величин установочных и критических объектов, фактором соотношения расстояний установочных и критических объектов от испытуемого, соотношением расположения в поле зрения установочных и критических объектов (степени совпадения ретинальных изображений установочных и критических объектов), соотношением цвета установочных и критических объектов¹ и т. д.

3. Изучая позитивные последовательные зрительные образы, И. Т. Бжалава пытается доказать, что эти образы подвергаются влиянию фиксированной установки, меняя свою форму под этим влиянием.

4. Б. И. Хачапуридзе на данном этапе изучает вопрос о возможности выработки установки на основе не воспринимаемых, лишь физически действующих («субсенсорных») раздражителей.

5. Е. Кежерадзе экспериментально изучает особенности установки у детей грудного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авалишвили А. Г. К вопросу интермодальной константности типов фиксированной установки (на груз. яз.). «Труды ТГУ». Т. XVII, 1941.
2. Адамашвили Н. Г. Интермодальная транспозиция иллюзии восприятия (на груз. яз.). «Труды ТГУ». Т. XVII, 1941.
3. Адамашвили Н. Г. Фиксированная установка низших обезьян (на груз. яз.). «Труды Института психологии ГрузССР». «Психология». Т. V, 1948.
4. Адамашвили Н. Г. Цвет как фактор иллюзии установки (на груз. и рус. яз.). «Известия АН ГрузССР». Т. XVI, 1955, № 2.
5. Бжалава И. Т. Действие последовательных оптических образов под влиянием брома и кофеина (на груз. яз.). «Труды Института психологии ГрузССР». «Психология». Т. VIII, 1953.
6. Бочоришвили А. Т. Аналогии иллюзий веса в области давления (на груз. яз.). «Вестник Тбилисского университета», 1927.
7. Войтонис Н. Ю. Формы проявления установок у животных и особенно у обезьян. «Труды Института психологии ГрузССР». Т. III, 1945.
8. Кежерадзе Е. Фиксированная установка у детей грудного возраста (на груз. яз.). «Труды Института психологии ГрузССР». «Психология». Т. X, 1956.
9. Лурья А. Р. и Бжалава И. Т. Фиксированная установка при поражениях головного мозга. Сб. «Психоневрология военного времени». М., 1949.
10. Мосиava А. Н. Материалы к вопросу о процессе объективации (резюме на рус. яз.). «Труды Института психологии ГрузССР». «Психология». Т. III, 1945.
11. Мосиava А. Н. К проблеме объективации речи в связи с началом обучения грамоте (на груз. яз., резюме на рус. яз.). «Труды Института психологии ГрузССР». «Психология». Т. V, 1948.
12. Натадзе Р. Г. Установочное действие воображения (на рус. яз.). Сб. «Экспериментальные исследования по психологии установки». Тбилиси, изд-во АН ГрузССР, 1958.
13. Натадзе Р. Г. Установочное действие воображения (на груз. яз.). Тбилиси, изд-во АН ГрузССР, 1958.
14. Натадзе Р. Г. О некоторых факторах выработки установки на основе воображаемой ситуации. «Вопросы психологии», 1958, № 3.
15. Натадзе Р. Г. К вопросу об установке на равенство (на груз. яз., резюме на рус. яз.). «Труды ТГУ». Т. XVII, 1941.

¹ Особый интерес представляет следующее явление: контрастное (взаимодополнительное) соотношение цвета установочных и критических кругов очень значительно снижает проявление фиксированной установки. Этот эффект особенно силен, если цвет кругов контрастен и в отношении цвета фона (например, если красные установочные круги даны на голубовато-зеленом фоне, а голубовато-зеленые критические круги — на красном фоне). См. работу Н. Г. Адамашвили [4].

16. Норакидзе В. Д. Темперамент и фиксированная установка. Сб. «Экспериментальные исследования по психологии установки». Тбилиси, 1958.
17. «Труды Института функциональных нервных заболеваний». Т. I. Тбилиси, 1936.
18. Узнадзе Д. Н. Impersonalia. Журн. «Наша наука» (на груз. яз.). Тбилиси, 1923, № 1.
19. Узнадзе Д. Н. Психологические основы наименования. Журн. «Наша наука» (на груз. яз.). Тбилиси, 1923, № 2—3.
20. Узнадзе Д. Н. Восприятие и представление (на груз. яз.). «Труды ТГУ». Т. 6, Тбилиси, 1926.
21. Узнадзе Д. Н. О постижении значения (на груз. яз.). «Труды ТГУ». Т. 7, Тбилиси, 1927.
22. Узнадзе Д. Н. К вопросу об основном законе смены установки. «Психология». Т. III. Вып. 9, М., 1930.
23. Узнадзе Д. Н. К теории постгипнотического внушения (на груз. яз.) «Труды Института функциональных нервных заболеваний». Т. I. Тбилиси, 1936, стр. 61—70.
24. Узнадзе Д. Н. К психологии установки (на груз. яз.). «Материалы к психологии установки». Тбилиси, 1938.
25. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки (на груз. яз.). «Труды ТГУ». Т. XIX, 1941.
26. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки (на груз. яз.). Тбилиси, 1949. (То же на рус. яз. в сб. «Экспериментальные исследования по психологии установки». Тбилиси, изд-во АН ГрузССР, 1958.)
27. Узнадзе Д. Н. Über die Gewichtstauschung und ihre Analogia. «Psychol. Forsch.» В. XIV, 1931.
28. Узнадзе Д. Н. Untersuchungen zur Psychologie der Einstellung. «Acta psychologica». В. IV, 1939.
29. Хачапуридзе Б. И. Значение повторения и потребности при образовании установки. «Вопросы психологии», 1957, № 4.
30. Хачапуридзе Б. И. Основная проблема дошкольной педагогики в свете закономерностей установки (на рус. яз.). Сб. «Исследование о новых дидактических материалах для детсадов». Т. II. Вып. 2, 1946.
31. Хачапуридзе Б. И. Фазовый характер смены установок (на груз. яз.). Сб. «Материалы к психологии установки». Тбилиси, 1938.
32. Хачапуридзе Б. И. К вопросу о длительности установки (на груз. яз.). Сб. «Материалы к психологии установки». Тбилиси, 1938.
33. Хачапуридзе Б. И. Некоторые особенности установки у детей (на груз. яз.). «Труды ТГУ». Т. XVII, 1941.
34. Хмаладзе Г. Иллюзия объема (на груз. яз.). Сб. «Материалы к психологии установки». Тбилиси, 1938.
35. Ходжава З. И. Роль фигуры в действии установки (на груз. яз.). «Труды ТГУ». Т. XVIII, 1941.
36. Ходжава З. И. Проблема навыка в психологии (диссертационная работа), 1950.
37. Ходжава З. И. Навык и установка в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности (на груз. яз.). «Труды Института психологии ГрузССР». «Психология». Т. VIII, 1953.
38. Элиава Н. Л. Переклечение установки и акт объективации (на груз. яз.). «Труды Института психологии ГрузССР». «Психология». Т. IV, 1947.
39. Piaget J. et Lambercier M. Essai sur un effect d'«Einstellung» survenant au cours de perceptions visuelles successives (effect d'Usnadze), «Archives de Psychologie», XXX, 118, 1945.
40. Stefens S. Die motorische Einstellung. «Zeitschrift für Psychologie», Bd. 23, 1900.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЭМОЦИЙ

Л. М. Якобсон

Настоящая статья посвящена обзору работ по психологии эмоций. Она охватывает как работы, целиком посвященные данному вопросу, так и специальные разделы исследований более общего порядка, которые освещают отдельно проблему эмоций.

Понятие «эмоция» берется в статье в широком смысле слова. Оно подразумевает: 1) эмоцию как отчетливо выявленную в вегетативных симптомах организма и во внешнем выражении человека эмоциональную реакцию, характеризующуюся различной степенью силы (вплоть до аффективного состояния); 2) чувство как сложный вид эмоционального отношения человека к различным сторонам действительности, которое может проявляться в различных переживаниях, например морального и эстетического характера, в отношении человека к тому или иному виду деятельности и т. д.

Длительные и стойкие эмоционально окрашенные состояния (различного характера неврозы, фобии), делающиеся объектом изучения психиатров, не являются предметом нашего обзора. Однако исследования психиатров и психоневрологов, посвященные изучению эмоций здорового человека, будут затронуты в нем. Некоторые советские физиологи высказали ряд теоретических положений о физиологических основах эмоций, о механизме их возникновения. Эти концепции будут в кратком виде включены в обзор.

Статья охватывает как экспериментальные исследования, так и работы, являющиеся результатом наблюдений, истолкования отдельных фактов, итогами теоретического анализа.

Различные исследования советских психологов, посвященные эмоциям, в основном охватывают две группы проблем: 1) исследования (преимущественно экспериментальные), в которых изучаются различные показатели эмоций, выражающиеся в различных органических симптомах и в поведении человека, и 2) исследования, посвященные установлению качеств и характерных особенностей различного рода чувств и обстоятельств их возникновения. Наряду с работами, которые идут в русле этих двух вопросов, можно заметить еще одну группу работ, освещающих проблему особенностей внешнего выражения сложных чувств. Имеются, наконец, и другие отдельные работы, которые не могут быть отнесены к вышеупомянутым группам.

Обзор производится по возможности в хронологическом порядке.

І. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАССМОТРЕНИЮ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ

Те исходные для советских психологов при трактовке эмоций и чувств методологические позиции, которые с каждым годом развития советской психологии становились все более отчетливыми, в сжатом виде могут быть сведены к следующему.

1. Признание роли и значения субъективной стороны эмоций и чувств в сочетании с признанием строгой их детерминированности.

2. Понимание эмоции и чувства как своеобразного отражения действительности (само возникновение чувств, их изменение, приобретение ими меньшей или большей значимости для личности отражает связи и взаимоотношения человека с окружающей его жизнью — природной и социальной).

3. Отрицание принципиального разрыва в эмоциональной жизни человека — ее подразделения на якобы глубинную и поверхностную часть — или разрыва между эмоциями и высшими чувствами. (Отсюда возникает задача выяснения их связи между собой и их взаимопереходов.)

4. Соблюдение при освещении проблемы эмоций и чувств следующих условий: а) онто- и филогенетического подхода; б) исключения схематизации и упрощения при рассмотрении эмоций и чувств (сведения к узкому их кругу), сохранения их полноты и качественных особенностей; в) соответствия анализируемого физиологического субстрата эмоций и чувств *действительной полноте* эмоциональной сферы человека.

Все эти положения приобретали свою отчетливую форму постепенно, по мере развития советской психологической мысли, и поэтому получают свое раскрытие не сразу и не во всех работах истекшего периода.

Обратимся к рассмотрению теоретического осмысления советскими психологами вопроса о сущности эмоций и чувств.

В. М. Бехтерев [5] рассматривал эмоцию как особый мимико-соматический рефлекс. Среди таких рефлексов различались: 1) общий мимико-соматический тонус (в психологии он обозначается как настроение), 2) разнообразные мимико-соматические рефлексы (они могут быть возбуждающими, подавляющими и смешанными), 3) мимико-соматические порывы (в психологии обозначаются как аффекты). Анализ мимико-соматических рефлексов производился путем самоисследования, или автогностическим методом, учитывалось их внешнее проявление, вызванное внешними раздражителями. Все это изучалось на самом себе (путем наблюдения и также путем отчета о субъективных переживаниях).

В. М. Бехтерев полемизировал с Дарвином относительно роли и значения выразительных движений. Дарвин считал, что они когда-то были полезны в борьбе за существование. Бехтерев видел их смысл и в настоящее время: все изменения при эмоции представляют собой, по его мнению, подготовку к ориентировке, защите, нападению или к сближению.

Л. С. Выготский [9] в своей работе, написанной в 1932 г., указал на своеобразие положения с теориями эмоций по сравнению с теориями, относящимися к другим разделам психологии. Теория Дарвина о выразительных движениях человека, раскрывая происхождение и эволюцию этих движений, дала толчок ряду направлений в психологии. Рибо и его школа стали развивать учение о том, что эмоции являются рудиментами психики; они пришли к абсурдному выводу, что человек с ходом развития современного общества делается все более и более безэмоциональным существом. Наряду с этими взглядами возникли

экспериментальные исследования, посвященные физиологической и психологической сущности эмоций и стремившиеся раскрыть как раз источник «живучести эмоций». Эти исследования в первую очередь связаны с теорией Джемса—Ланге. Взгляды Джемса на эмоциональную жизнь носили дуалистический характер. С одной стороны, он говорил о том, что низшие эмоции имеют органическое происхождение (деятельность висцеральных органов), с другой стороны, он считал, что высшие эмоции являются процессами иного рода. В этом отношении теория Джемса является шагом назад по сравнению с целостной теорией Дарвина. Теория Джемса о том, что причиной возникновения эмоций являются изменения в деятельности внутренних органов, была опровергнута экспериментально в исследовании Кэннона и его сотрудников.

Главнейшим принципиальным выводом из ряда физиологических работ является своеобразное смещение главного узла эмоциональной жизни от периферии к центру. Действительным субстратом эмоциональных процессов являются не внутренние органы, связанные с процессами растительной жизни, а церебральный механизм.

Л. С. Выготский считает, что плодотворное раскрытие ряда сторон эмоциональной жизни, не вскрытых до сих пор в достаточной мере, возможно путем обращения к психопатологии.

М. А. Аствацатуров [3] высказывает о сущности эмоций следующее положение. По механизму возникновения эмоциональные состояния аналогичны чувствительности. То и другое — элементы рецепторной функции; генетически они связаны между собой. Чувствительность делится на корковую и таламическую. В соответствии с этим Аствацатуров предлагает различать две формы эмоциональных состояний: корковую — познавательную — и таламическую. Таламическая эмоция — филогенетически старая, примитивная форма психической реакции на внешние раздражения; при ней сущность психического состояния исчерпывается неясным переживанием приятного или неприятного. Корковые эмоции (филогенетически более поздняя надстройка) в противоположность таламическим характеризуются более точным качественным различием вызывающих их раздражений и содержат в себе элемент познания (гнозиса). Классификация эмоций, предлагаемая Аствацатуровым, исходит из патологического состояния органов и рассматривает различные чувства как результат нарушения деятельности различных органов (например, тревога — результат нарушения сердечной деятельности).

И. П. Павлов проводит отчетливое различие между эмоциями и чувствами. Термин «эмоция» является для него равнозначным термину «инстинкт». Эмоции возникают на безусловнорефлекторной основе. Павлов говорит о переживаниях «могучих эмоций голода, полового влечения, гнева и т. д.» [33; 335] и вместе с тем специально о чувствах: «Чувство приятного и неприятного, легкости, трудности, радости, мучения, торжества, отчаяния» и т. д. [33; 244].

Наличие эмоций предполагает, что нервное возбуждение захватило не только подкорку, в деятельности которой коренится сила эмоциональных реакций, но и кору. Что же касается возникновения чувств, то, хотя их переживание предполагает, что нервное возбуждение охватило и подкорку (и вызвало ряд изменений в деятельности организма), все же причиной их появления делаются те нервные процессы, которые происходят в коре головного мозга. И. П. Павлов показывает, что различные виды чувств, испытываемые с разной степенью интенсивности, возникают на основе работы коры больших полушарий. Нормальное течение работы коры, затрудненное протекание процессов в коре, различного вида сдвиги в деятельности коры приводят к появлению разнообразных чувств. Физиологической основой их являются тормозные состояния коры, замена привычных раздражителей непривычными,

ломка сложившегося стереотипа высшей нервной деятельности, затрудненность или незатрудненность перехода одних процессов в другие. В этом коренятся причины появления отрицательно и положительно окрашенных чувств. Раздражителями, которые приводят к такого рода процессам в коре, могут быть самые разнообразные воздействия, включая и раздражители такого универсального характера, каким является человеческое слово.

Процессы, происходящие в коре, не только приводят при известных условиях к появлению чувств, но и оказываются регулирующим началом их протекания. Именно работой коры объясняется известное торможение эмоций, которое может проявиться в некотором подавлении выразительных движений, непроизвольно возникающих при переживании чувств, или в «маскировке» этих движений. Воззрения И. П. Павлова дают физиологическое объяснение происхождения не только эмоций, но и, что особенно важно, чувств как своеобразных форм отражения действительности, объяснение сложной динамики переживаний с теми или иными колебаниями в их интенсивности, присущими отдельным лицам.

Система положений, в которой проблема эмоций и чувств трактуется в психологическом плане, раскрывается в работе С. Л. Рубинштейна [42]. Показывая связь между обеими формами эмоциональной жизни (т. е. эмоциями и чувствами) в личности человека, С. Л. Рубинштейн подчеркивает связь эмоций с потребностями и отмечает, что эмоция представляет собой проявление потребности, ее активной стороны; поэтому она включает в себя начало стремления и влечения. Истоки воли и эмоции общие, они заключены в потребностях. Эмоция действительна, в ней выявляется в одних случаях активное, в других пассивное отношение к миру.

Основы человеческих чувств и эмоций надо искать не в одних физиологических механизмах, но и в исторических формах общественного бытия человека. Чувства человека — это чувства исторического человека. Первично-природные отношения в процессе эволюции человечества перестраиваются на общественной основе. Так половое влечение перерастает в большое человеческое чувство любви. Поскольку эмоции человека теснейшим образом связаны с деятельностью, огромным источником чувств человека делается труд. Эмоция представляет собой единство эмоционального и интеллектуального. Эмоциональность — это то начало в эмоции, которое обуславливает по преимуществу динамическую сторону в ней. Взаимоотношение между динамическими и смысловыми компонентами эмоциональных процессов может складываться по-разному. Поэтому эмоциональный процесс может повышать тонус психической деятельности и может снижать его.

В многообразии проявлений эмоциональной сферы личности можно выделить, согласно С. Л. Рубинштейну, три уровня: 1) уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности (сюда относятся физические чувствования, связанные с органическими потребностями); 2) уровень опредмеченности чувств; здесь налицо осознанное переживание отношения человека к миру, которое выявляется в чувствах, связанных с самыми различными видами предметов действительности, — это предметные чувства (интеллектуальные, эстетические, моральные); 3) уровень обобщенных чувств, выражающих общие мировоззренческие установки личности, — это мировоззренческие чувства (чувство юмора, возвышенного, трагического и т. д.). Связи между эмоциями и чувствами в своеобразной форме проявляются в эмоциональных особенностях личности. Различия в эмоциональной сфере личности определяются: 1) содержанием чувств (на что они направлены), 2) эмоциональной возбудимостью (сильной или слабой), 3) степенью эмоциональной устойчивости (большой или небольшой).

Г. С. Костюк [19] подчеркивает, что чувства представляют собой особую форму осознания отношений человека к действительности. В них отражается ход жизненных взаимоотношений человека с окружающим; при этом чувства возникают в ходе активных отношений. Их вызывают жизненно значимые явления. Чувства всегда имеют свой объект. Если мы в самонаблюдении не открываем такого объекта, то это совсем не означает, что его нет. Чувства всегда неразрывны с познавательными процессами. Незвестный объект не вызывает чувств. Чувства находятся в связи с мотивами деятельности человека, его побуждениями и интересами. Характерной особенностью чувств является их разнообразие. Деление чувств на виды предполагает наличие не одного, а нескольких критериев. Они таковы: содержание чувства, ступень его развития, характер выявляющегося в нем отношения, его сила. Г. С. Костюк показывает процесс превращения простых эмоций в сложные на примере радости, печали, гнева, страха, стыда.

П. М. Якобсон [53] отмечает, что изменения в переживании чувств (их субъективная сторона) детерминированы изменениями в характере взаимоотношений человека с объектом, вызывающим данное чувство. Своеобразие отражения действительности в области чувств показывается автором как на динамике чувств в процессе их переживания, так и на динамике развития и изменения устойчивых чувств в ходе жизни человека. Автор стремится показать, что изучение сферы чувств окажется адекватным своему объекту, если чувства будут рассматриваться как продукт сложного общественно-исторического развития человечества. Некоторые существенные стороны чувств раскрываются при их рассмотрении в контексте личности, испытывающей эти чувства; особенности отношения личности как к своей эмоциональной сфере в целом, так и к отдельным конкретным чувствам накладывают свою печать на особенности переживания чувств личностью, на значимость их для нее и придают чувствам некоторые новые свойства.

Под углом зрения исходных теоретических взглядов на чувства автор рассматривает и анализирует многообразные методики по изучению эмоциональной сферы человека.

Л. В. Благонадежина [6] подчеркивает в своем определении эмоций и чувств, что они представляют собой переживание соответствия или несоответствия предметов и явлений действительности потребностям людей и требованиям общества. В зависимости от характера потребностей человека и от того, что в окружающей действительности имеет для него существенное значение, определенные переживания приобретают доминирующее значение и соответствующую силу. Эмоциональные переживания играют важную роль в регулировании деятельности человека. Если эмоции всегда ситуативны, то чувства могут быть как ситуативными, так и устойчивыми. Последние генетически возникают позднее. Они являются результатом эмоционального обобщения.

А. Г. Ковалев [16], отмечая, что в советской психологии нет четкого и единого понимания сущности чувств и эмоций, их природы и динамики, считает неправильным определение чувств как переживания отношения человека к действительности. В этом случае чувство рассматривается как некая надстройка над отношениями. На самом деле чувства детерминируются не отношениями человека к внешнему миру, а самим объективным миром, формирующим и чувства как отношения личности.

Неверным, по его мнению, является и способ различения чувств от эмоций по степени психологической сложности: чувства якобы сложные в эмоции — элементарные, простые переживания. К чувствам следует относить устойчивые отношения личности, имеющие определенную предметную направленность, такие, как любовь, ненависть и т. д. Чув-

ство — это устойчивое образование или свойство личности, в то время как эмоция — это процесс, через который чувство проявляется.

Определение чувств как специфических отношений личности прямо противоположно теориям чувств как подсознательных реакций личности, распространенным в фрейдистской психологии.

На особую сторону теории чувств обращено внимание в другой работе П. М. Якобсона [54]. Неудачи, нередко возникающие в практике воздействия на сферу чувств человека, происходят от недостаточной уясненности психологического механизма появления, осознания и способа существования чувств. Автор показывает, в чем заключаются психологические предпосылки вызова новых чувств в человеке, и приводит наиболее существенные виды психологических ситуаций, содействующих появлению чувств. В работе анализируются те изменения в эмоциональной сфере человека, которые могут возникнуть под влиянием целенаправленного воздействия. Автор намечает этапы, приводящие к превращению переживаний ситуативного характера в устойчивый вид эмоционального отношения, делающегося качеством личности, и указывает условия организации системы воздействий, позволяющие пройти эти этапы.

II. ЭМОЦИИ И ИХ ПОКАЗАТЕЛИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗМА И ПОВЕДЕНИИ ЧЕЛОВЕКА

К этой группе работ мы относим исследования, посвященные рассмотрению эмоциональных состояний в связи с их выявлением в пульсовых и дыхательных кривых, в изменениях электросопротивляемости кожи, состава крови, в особенностях моторных и словесных реакций человека и т. д. Эти показатели и делаются индикаторами качеств и особенностей переживаемых состояний.

В 1918 г. было опубликовано исследование А. А. Каэласа «К вопросу о природе и выражении эмоций» [15]. Работа была посвящена основам «метода выражений» эмоций в вегетативных симптомах. А. А. Каэлас решил в этой связи подвергнуть анализу трехмерную теорию чувствований Вундта и особенно его утверждение, что перемены в пульсовой кривой являются крайне чуткими показателями эмоций.

Для изучения эмоций и связанных с ними изменений пульсовой кривой Каэлас давал в своих экспериментах испытуемым раздражения различного характера: звуковые, вкусовые, обонятельные; предлагал испытуемым производить сравнение картин, работать на эргографе и т. д. Надо подчеркнуть — и это очень существенно, — что предлагаемые им раздражители с точки зрения возможности вызова ярко выраженного и определенного эмоционального состояния были очень слабы. Несмотря на это, А. А. Каэлас делает на основе своих ограниченных опытов ряд широко идущих выводов.

1. Он считает, что неправильно признавать состояния напряжения — облегчения, возбуждения — успокоения переживаниями эмоционального характера.

2. Перемены в организме во время переживания эмоций следует относить не за их счет, а за счет волевых моментов. К этому выводу он приходит на основе анализа данных самонаблюдения испытуемых.

3. «Не менее ошибочным, — пишет он, — нам представляется и учение о выражении эмоций в процессах и движениях организма... Обыденное сознание, а за ним и сознание научное до последнего времени ставили чувствования в теснейшую связь с переменами в организме. Наш общий вывод гласит, что между всеми вообще чувствованиями и переменами в организме никакой прямой связи нет, а, следовательно,

вся симптоматика чувствований — сплошное недоразумение» ([15; 555—556]; курсив автора).

К таким радикальным выводам приходит автор на основе опытов, имеющих ограниченное значение и недостаточно «представительных», а также на основе данных самонаблюдения, относящихся при этом к мало выраженным эмоциональным состояниям.

Работа стоит и в смысле методов исследования и приемов истолкования материала на позициях традиционной идеалистической психологии.

В 1926 г. З. И. Чучмарев [52] уже более обоснованно делает по поводу значения записи пульсовой кривой вывода, противоположные тем, которые делал А. А. Каэлас.

В качестве показателей эмоций и ее изменений З. И. Чучмаревым применялась запись пульса и одновременно запись дыхания. Эмоциональные реакции испытуемых вызывались вкусовыми раздражителями (варенье, шоколад, раствор хины), слуховыми (выстрел из пугача, музыка), зрительными (показ картин различного содержания — пейзаж, обнаженная женщина) и т. д.

З. И. Чучмарев на основе исследования пульсовых кривых и их изменений при сопоставлении с данными пневмограмм приходит к выводу о серьезном значении изменений пульса как показателя эмоционального переживания. У здорового человека существенным показателем является не только частота пульса, но и его сила. В зависимости от того или иного эмоционального переживания кривая силы (величины) пульса заметно отклоняется вверх и вниз от нормального уровня.

К вышеуказанным методам изучения эмоций З. И. Чучмарев присоединил несколько позже и исследование гальванорефлекса. Характерно, что исследование гальванорефлекса использовалось автором для записи реакций на художественные картины, более того, для учета переживаний различных аудиторий при восприятии ими художественных объектов (освещенное уже в другой его статье).

В результате экспериментов автор пришел к выводу, что психогальванический метод, а также отчасти плетисмографический и пневмографический методы изучения эмоций дают возможность лишь констатировать факт наличия или отсутствия эмоциональных состояний. Сфигмографический же метод изучения эмоций, по мнению автора, дает, кроме этого констатирования присутствия или отсутствия эмоций, также и указание на характер эмоции, на ее направление. Таковы выводы З. И. Чучмарева, сделанные на основе более тщательных приемов регистрации пульсовой кривой.

Существенным моментом в изучении эмоций является серия работ А. Р. Лурия (некоторые из них были выполнены совместно с А. Н. Леонтьевым) по так называемой «сопряженной (отраженной) моторной методике».

Отправной точкой этих исследований явилось следующее: для того чтобы вскрывать закономерности поведения, недоступные для простого наблюдения, это недоступное надо соединить с одновременно протекающим процессом, который был бы доступен для наблюдения и вместе с тем отражал бы первый процесс. В этой связи и используется метод сопряженных моторных реакций, которые становятся отраженными симптомами аффективных состояний.

Содержание этой методики таково: а) испытуемому предъявляются специально подобранные слова (индифферентные и провоцирующие аффективную реакцию), на которые необходимо реагировать «свободными словесными ассоциациями»; б) испытуемый (после известной тренировки) должен одновременно со словесной реакцией нажать пальцем правой руки на пневматический приемник; в) в это же время регистрируется тремор левой руки.

Сопряженной методикой исследовались те случаи, в которых аффект и его содержание уже известны. Это случаи такого рода: а) естественные аффекты — экзамен, предоперационное состояние, шоки, б) естественные аффекты после шока (преступник после совершения преступления), в) искусственные аффекты (внушение в гипнотическом состоянии), г) искусственные конфликты (созданные путем сталкивания отдельных тенденций).

Первое исследование из серии работ под названием «Исследование объективных симптомов аффективных реакций» (авторы А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев [25]) было посвящено изучению аффективных состояний у студентов в момент проверки специальной комиссией состава учащихся вузов в 1924 г. Результаты показали, что средняя скорость реакции (до проведения «проверки») больше обычной нормальной на 40—45%, при этом были зарегистрированы и случаи отсутствия реакций. По окончании «проверки» среднее время реакции падает на 10% и изменяется тип реакции. При аффективных реакциях моторные кривые резко нарушены. После проведения проверки процент нарушенных реакций падает.

В работе «Сопряженная моторная методика и ее применение в исследовании аффективных реакций» [21] наряду с рассмотрением аффективных состояний, вызванных обстановкой проверки состава студентов, А. Р. Лурия приводит еще материал по изучению преступников. Им проводится более дифференцированный анализ самих реакций, чем это делалось ранее. В результате он приходит к следующим выводам:

а) сопряженная моторная методика позволяет отличать случаи аффективного торможения центрального процесса, вызванного конфликтом, от похожих, но отличных случаев (трудная интеллектуальная задача);

б) она вскрывает не только внешне выявленную словесную реакцию, но и импульс к ней, когда ее стремятся затормозить (например, преступник стремится не высказывать приходящего в голову слова).

В статье «Психология в определении следов преступления» [22] А. Р. Лурия показывает, что воспоминание о сильном аффекте вызывает резкие изменения в жизнедеятельности. Попытка скрыть аффект увеличивает аффективные симптомы — создается вторичный аффект.

В работе «Экзамен и психика» [26] (совместно с А. Н. Леонтьевым) публиковались материалы по изучению эмоционального состояния студентов до экзамена, во время его и после сообщения сведений о благополучном или неблагополучном исходе экзаменов. Новый материал явился подтверждением ранее полученных данных.

Одновременно с исследованием студентов по сопряженной моторной методике П. О. Добровицкий [12] изучал кровь студентов на каталазу. Оказалось, что показатель каталазы в крови до экзамена равен 11,9, после него — 16,7. Первая цифра близко подходит к цифрам, свойственным лицам, у которых в силу тех или иных причин возникает торможение высших нервных процессов.

А. Р. Лурия в исследовании «Экспериментальные конфликты у человека» [23] поставил перед собой задачу создать экспериментальную «модель» конфликта, который не был бы при этом окрашен в аффективный тон. Этим самым он пытался отчленить некоторые моменты, имеющие место при естественном аффекте, и провести контрольные исследования. При образовании конфликта темпов (переход с быстрого на медленный, и наоборот), конфликта установок (имеется установка на восприятие слов одного языка, а появляются слова другого языка) выявилось, что в тех и других случаях имеет место резкое торможение ассоциативных реакций и резкое нарушение моторной реакции.

В диссертационной работе «К анализу аффективных процессов» [24] А. Р. Лурия подвергает обобщению весь экспериментальный материал (полученный и пополненный новыми данными, особенно об аффективных реакциях преступников и лиц в состоянии внушения). Он посвящает ему главы «Анализ аффективных процессов» и «Симптоматология аффективных процессов». Другие же главы диссертации освещают симптоматику конфликтных процессов, дают анализ невротического состояния и освещают проблему овладения поведением. Этой работой завершается круг исследований аффективных состояний по сопряженной моторной методике.

Использование сопряженной моторной методики в несколько видоизмененном виде получило известное развитие в работах К. К. Платонова, посвященных изучению эмоций, связанных со специфическими условиями летного обучения [35], [36]. Применяв в видоизмененной форме метод сопряженной моторики к изучению «эмоционально-моторной устойчивости» лиц, обучающихся летному делу, он получил весьма большие совпадения лабораторного исследования с данными о проявлении или не проявлении напряженности в полете [36].

Поиски надежных объективных показателей эмоциональных состояний в регистрируемых изменениях вегетативных симптомов заставили В. Н. Мясищева обратиться к гальванорефлексу и очень детально изучить этот рефлекс и технику его регистрации.

Уже в работе 1929 г. «О сочетательном кожно-гальваническом рефлексе» [28], которая не касается специально вопроса об изучении эмоций, В. Н. Мясищев разбирает вопрос о том, в какой мере «показательны» изменения гальванорефлекса.

В 1936 г. в работе «Задачи и методы психофизиологического исследования вегетативных функций при заболеваниях нервной системы» [29] В. Н. Мясищев использует более совершенные приемы исследования гальванорефлекса. Регистрируется гальванорефлекс сразу двумя гальванометрами, одновременно с этим записываются кривые дыхания и тремора руки. Это позволило получить более отчетливые данные о характере реакций испытуемых на эмоционально затрагивающие их раздражители (предупреждение об уколе, сам укол, автомобильный гудок и другие более слабые воздействия). Об эмоционально напряженной атмосфере эксперимента свидетельствует сила реакции на инструкцию (например, на предупреждающую об уколе), иногда превышающая реакцию на сам укол.

В работе 1939 г. «Психологическое значение электрокожной характеристики человека» [30] В. Н. Мясищев разбирает (среди других проблем) вопрос об изменениях гальванорефлекса при эмоциональных переживаниях различного качества и при различном общем психологическом состоянии. Он указывает, что воздействия безразличные дают менее выраженную реакцию, чем воздействия, эмоционально затрагивающие человека. Существенно соотношение реакций на безразличные слова с реакциями на эмоционально окрашенные слова.

В. Н. Мясищев указывает, что показания гальванометра не являются адекватной и синхронной характеристикой эмоционального состояния, так как гальваническая реактивность при состоянии возбуждения по мере повышения эмоциональности переходит в свою противоположность. Эмоциональность существенно повышает активность, но это происходит лишь до той поры, пока увеличившаяся нервно-психическая активность продолжает сохранять характер организованной деятельности. В. Н. Мясищев приходит к выводу, что *«по гальванической реакции нельзя узнать содержание психического процесса; она представляет собою лишь один из показателей психической динамики; но психологическое освещение ее возможно только при учете того содержания, с которым она связана»* ([30; 180]; курсив автора). Этот суще-

ственный вывод, очень важный для возможностей истолкования данных об изменениях гальванорефлекса, получен в итоге целой группы исследований.

Вместе с тем при некоторых специальных обстоятельствах гальванорефлекс, как показывает А. Я. Колодная [17], будучи симптомом вегетативной нервной системы, позволяет хорошо учитывать степень ее возбудимости при различных воздействиях эмоционального характера. А. Я. Колодная изучала особенности гальванорефлекса на эмоционально окрашенные воздействия у людей с заболеванием щитовидной железы (базедова болезнь и микседема). Предлагались такие раздражители: прикосновение щеточками, приятные и неприятные запахи, звонок и скрип, токи слабого напряжения. В одних случаях испытуемого предупреждали о появлении раздражителя, в других раздражитель давался без предупреждения. Оказалось, что латентный период у здоровых людей составляет 2—3 сек.; у базедовиков он в два раза короче, у больных микседемой в два раза дольше; величина рефлекса и число отклонений луча гальванометра у базедовиков по сравнению со здоровыми людьми, а тем более с больными микседемой значительно больше.

После лечения больных базедовой болезнью [18] их реакции, ранее почти одинаковые на ожидаемый и на реальный раздражитель, сильно меняются. После 10—12 дней (после операции) при снижении общей возбудимости реакции на ожидаемые раздражители снижаются значительно больше, чем реакции на реальные раздражители.

Методика гальванорефлекса, соединенная с записью кривой дыхания, применялась М. М. Власовой [8] для изучения некоторых эмоциональных состояний (интеллектуальных чувств — сомнения, ожидания, удивления и т. д.). Путем переделки существующих связей вызывались искусственные конфликтные отношения в коре и подкорке. Эти конфликты создавались следующим образом: 1) надо было дифференцировать очень близкие частоты метронома, 2) предварительные и пусковые сигналы к реакции отставлялись во времени (давался предварительный сигнал и через непривычно длительный срок — пусковой), 3) затруднялось узнавание однородных раздражителей. Сомнение испытуемых иногда доходило до растерянности. Для производства опытов использовался пульт Е. И. Бойко. О характере эмоционального состояния испытуемых судили, помимо показателей гальванорефлекса и пнеймограммы, по выразительным движениям, восклицаниям испытуемых, по содержанию ответов.

В результате оказалось, что при состояниях сомнения в гальванометрической картине реакций отмечалось увеличение латентных периодов, замедление луча гальванометра и наклонность его к колебаниям. При растерянности латентный период еще более возрастал и увеличивались скорость и хаотичность луча гальванометра. Отчетливые сдвиги наблюдались и в дыхательной кривой: при сомнении — угнетение дыхательной кривой, при растерянности — увеличение амплитуды дыхательной волны с ясно выраженным нарушением дыхательных движений. Гальваническая картина реакции в сочетании с хронометрическими данными и записью кривой дыхания оказалась довольно отчетливым показателем динамики центральных нервных процессов, которые выражаются в изменении эмоциональных состояний.

Другого характера физиологические симптомы при положительно и отрицательно окрашенных эмоциональных состояниях явились предметом изучения некоторых советских психиатров и психоневрологов. Исследованию были подвергнуты многообразные физиологические показатели, характеризующие деятельность организма человека во время переживания им различных эмоций, вызванных при помощи внушения.

Так, В. М. Гаккебуш [11] показал, что при внушении длительно переживаемой эмоции страха количество сахара в крови и моче увеличивается.

В. Ясинским и А. Картамышевым [56] изучалось (во внушенном сне) влияние внушенных отрицательных эмоций на лейкоцитоз. Оказалось (подвергнуто было исследованию 12 человек), что у всех лиц лейкоцитоз повысился почти в два раза. После того как наступило успокоение, вызванное новым внушением, количество лейкоцитов уменьшилось до исходной величины.

Ю. А. Поваринский [38] изучал влияние внушенных эмоций на газообмен. У испытуемого сперва определялся исходный уровень газообмена в состоянии покоя, а затем внушалось переживание различных приятных эмоций, связанных с любимыми музыкальными произведениями. Вызывались у него и неприятные эмоции (зубная боль, экзамен, предстоящая хирургическая операция). Оказалось, что переживание внушенных эмоций оказывает большое влияние на газообмен. При этом неприятные эмоции вызывают значительно большее повышение газообмена, чем приятные. Особенно значительные сдвиги газообмена наблюдались при внушении болевых ощущений. При этих условиях у некоторых из исследуемых лиц газообмен повышался на 300% по сравнению с исходной величиной.

Н. Н. Тимофеев [47] изучал состояние вегетативных показателей при внушенных во сне приятных и неприятных переживаниях. При словесном внушении спокойного состояния и приятных переживаний артериальное давление снижается на 20 мм, а пульс замедляется (на 8 ударов). При внушении беспокойного настроения, чувства одиночества и т. д. артериальное давление повышается (на 10 мм), а пульс учащается (с 65 до 120 ударов в минуту).

К. И. Платонов [37] в течение многих лет занимался изучением изменений тонуса мускулатуры желудка под влиянием словесного внушения. При внушенном переживании чувства радости у большинства исследуемых имеет место повышение тонуса мускулатуры желудка, желудок уменьшается в размере, как показывает рентгенограмма, и поднимается кверху. При внушении угнетенного состояния (печаль, горе) желудок тотчас опускается и переходит в гипотоническое состояние. Очень резкая реакция со стороны моторики желудка имеет место при внушении зубной боли, боли в животе.

Рентгеноскопические наблюдения за моторикой желудка производились К. И. Платоновым и у двух студентов Музыкально-драматического института, когда они должны были на основе деятельности воображения вызвать у себя путем представления определенной ситуации эмоцию радости и сменить ее на эмоцию горя в соответствии с представленной ситуацией. У одного из студентов, который ярко переживал состояние радости и горя, наблюдались изменения в моторике желудка, аналогичные описанным выше. У другого же студента почти никаких изменений в моторике желудка не наблюдалось. Это вызывалось тем, что он совсем и не «вживался» в обстоятельства, а просто их мимически изображал.

Широкое изучение высшей нервной деятельности в самых ее различных проявлениях, связанное с большим размахом физиологических исследований И. П. Павлова и его школы, привело к тому, что вопрос о физиологических основах эмоций был освещен не только в трудах самого И. П. Павлова (об этом уже говорилось выше в первой главе), но и в работах отдельных советских физиологов. Коснемся тех теоретических соображений о физиологической природе эмоций, которые были высказаны отдельными советскими физиологами.

В. П. Осипов [32], ставя перед собой задачу вскрыть физиологический механизм эмоций, считает, что правильна следующая схема те-

чения и развития физиологического процесса при возникновении эмоционального состояния:

1. Появление эмоционального внешнего или внутреннего (эндоцебрального) раздражителя.

2. Проведение возбуждения в кору, а при инстинктивных реакциях лишь до подкорковых стволовых центров.

3. Распространение (иррадиация) возбуждения по коре и в центробежном направлении через подкорку на поперечнополосатые мышцы, а через центры блуждающего и симпатического нерва на иннервируемые ими органы (сердце, сосуды и т. д.).

4. Поступление в кровь продуктов деятельности желез внутренней секреции, особенно адреналина, и обратное влияние измененного состава крови на нервную систему.

5. Восприятие и переживание эмоций.

По В. П. Осипову, психологическое состояние эмоций возникает только с момента получения корой внутренних импульсаций, а все процессы, происходящие в коре до этого момента, толкуются им лишь как механизмы передачи возбуждения на поперечнополосатые мышцы, на органы произвольного движения и на сосудистую систему. «Эмоция, или эмоциональное состояние,— пишет он,— независимо от качества и степени его развития есть субъективное переживание, связанное с рядом объективных выражений, обусловленное внешними или внутренними раздражителями, рефлекторно-влияющими на поперечнополосатые мышцы, на органы произвольного движения и на сосудистую систему; восприятие этих изменений с их отражением на психической деятельности вообще и составляет существо эмоционального процесса; возникновение и распространение эмоционального процесса происходит по типу условного рефлекса, в основе своей связанного с безусловными, иными словами, связанного с инстинктивными реакциями» [32; 113].

Против концепции, которой придерживается В. П. Осипов и заключающейся в отрицании значения для возникновения эмоции первичного возбуждения в коре головного мозга, выступает А. Г. Иванов-Смоленский. Он выставляет тезис, который заключается в том, что эмоциональное состояние есть центрально-нервный, главным образом церебральный, процесс, соответствующий в нервной системе той сложной мускульно-сосудистой висцеральной реакции, которая охватывает весь организм в целом [14]. А. Г. Иванов-Смоленский считает, что почти общепринятое положение о том, что аффективная деятельность есть деятельность подкорки, неправильно. Эмоциональные реакции (у ребенка) обычно происходят при деятельном участии коры [14; 258].

К решению вопроса о том, какая теория возникновения эмоций правильна — периферическая (связанная с именами Джемса и Ланге) или центральная (часть ассоциируемая с именами Кеннона и Шеррингтона), подошел П. К. Анохин [1].

По его мнению, Кеннону и Шеррингтону, как показывает рассмотрение их экспериментов, не удалось опровергнуть теорию Джемса — Ланге. П. К. Анохин считает, что вместе с тем противоречия, которые возникли между теориями центрального и периферического построения эмоций, не соответствуют действительной природе эмоции. Односторонность этих точек зрения он и хочет преодолеть, полагая, что для правильного понимания эмоций надо учитывать их роль в деятельности организма, в его приспособлении к окружающей среде. Первичное эмоциональное ощущение в ходе эволюции появилось в качестве критерия положительно оконченного действия. Эмоциональное состояние «в некоторых случаях может быть единственным критерием успешности действия периферических аппаратов» ([1; 78]; курсив автора). «Эмоция возникает как обязательное следствие достаточно полноценного периферического действия» ([1; 78]; курсив автора).

ферического рабочего эффекта. Согласно этому представлению, *субъективное состояние эмоции неизбежно должно возникать на какую-то долю секунды позднее, чем первичный комплекс нервных интеграций* ([1; 20]; курсив автора).

Наряду с высказываниями отдельных физиологов о природе и механизме эмоций появился и ряд работ психологов, в которых воззрения И. П. Павлова на физиологические основы эмоций и чувств подверглись некоторой систематизации и истолкованию.

М. П. Феофанов [48] указывает, что большое значение для теории чувств и эмоций в советской психологии имеет разграничение, сделанное И. П. Павловым между эмоциями и чувствами. Он детально рассматривает, что Павлов называет эмоциями и чувствами. Условия возникновения чувств разного типа коренятся в характере выработки стереотипа. М. П. Феофанов отмечает случаи, когда эмоция переходит в чувство (например, эмоция испуга переходит в чувство страха). Большое значение для последовательно материалистического понимания чувств, по мнению М. П. Феофанова, имеют труды И. П. Павлова, касающиеся патологических нарушений нервной деятельности. Благодаря им многие факты из детской и педагогической психологии (страхи детей, шоки, травмы) получают свое объяснение.

И. Т. Романюк [41] отмечает, что для понимания природы чувств большое значение имеет правильное представление о связи и взаимозависимости коры и подкорки. Эмоции (переживание деятельности подкорки) являются в известном смысле источником силы, т. е. интенсивности чувств. Увеличение интенсивности чувств приводит к перерастанию их в аффекты с резким преобладанием эмоционального компонента. Автор уделяет большое внимание значению динамического стереотипа (его ломке и поддержанию) для возникновения отрицательно и положительно окрашенных чувств.

В работе проводится мысль о необходимости различения первичных (главным образом, первосигнальных) и вторичных (главным образом, второсигнальных) чувств и делается попытка установить, как сказывается тип высшей нервной деятельности на протекании чувств (рассматривается протекание чувств у таких категорий людей, как «мыслитель-холерик» и «флегматик-художник»).

III. ЧУВСТВА КАК СЛОЖНЫЙ ВИД ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Характерной особенностью исследований советских психологов является то, что наряду с рассмотрением эмоций и изучением тех индикаторов, которые могли бы служить достаточно убедительными симптомами изменений, происходящих в эмоциональных состояниях, в этих исследованиях значительное внимание уделяется изучению отдельных видов сложных чувств человека и стремлению вскрыть присущие им психологические особенности.

Направленность на вскрытие качественных особенностей чувств человека в сложных формах его деятельности, в нравственном и эстетическом опыте, связанная со стремлением советской психологии изучать человека в полноте его социальной сущности, сказывается и на круге вопросов эмоциональной жизни людей, избираемом для изучения, и на способе исследования. Качественный анализ чувств и их проявлений — характерная черта этого рода работ. Она отличает их от тенденции получать преимущественно количественные показатели, относящиеся к разным видам эмоционального отношения человека (но поверхностно трактующих само это отношение), которая широко распро-

странена в работах зарубежных психологов, использующих методику тестов.

Эта особенность подхода советских психологов сказывается как в рассмотрении отдельных чувств, так и в изучении особенностей выражения чувств человеком. Однако мы не можем сказать, что по отдельным видам сложных чувств человека имеется систематическая цепь исследований.

Обратимся к работам, относящимся к изучению эстетических переживаний.

Л. С. Выготский [10], исследуя влияние речевого ритма на дыхание, выяснил, в какой мере эстетическое переживание, вызываемое определенным куском художественной прозы или стихотворением, определяется не только самим содержанием, рассматриваемым абстрактно, но и формой его выражения (синтаксическое строение фраз, интонаций, паузы, темп речи, течение предложений, чередование тона). Он высказал предположение, что индикатором особенностей этой формы, влияющим на эстетическое переживание, является характер речевого дыхания. Испытуемые в первом опыте читали вслух различные художественные произведения: небольшой рассказ Бунина «Легкое дыхание», лирический отрывок из Гоголя, отрывок из «Демона» Лермонтова. Во втором опыте они читали их про себя. В третьем они слушали этот же текст. Во время чтения записывалась пневмограмма. При чтении про себя испытуемый по окончании каждой строки легким постукиванием давал знать об этом экспериментатору.

Результаты показали совпадение кривой дыхания при чтении вслух и про себя. Эта кривая отражала объективные особенности ритмического строя произведения. Обнаружилось отчетливое различие кривой при стихах и при прозе, при чтении Бунина и Гоголя.

Л. С. Выготский приходит к таким выводам: 1) речевой ритм произведения устанавливает соответствующий ритм и характер дыхания; 2) каждой системе дыхания и ритму его отвечает определенный строй эмоций, создающих эмоциональный фон для восприятия поэзии, особый для каждого произведения.

Работа С. Н. Беляевой-Экземплярской [4] посвящена рассмотрению музыкального переживания у детей 6—7-летнего возраста. Эксперименты производились с группами детей по 6—8 человек в два этапа с годичным интервалом. Давались различные музыкальные отрывки, и выявлялось отношение к ним ребенка. Цель опытов заключалась в выяснении общего характера музыкального восприятия ребенка, восприятия им мелодической стороны, узнавания темы, значения для него гармонической стороны и на этой основе характера его музыкального переживания. Результаты показали, что то общее впечатление, по которому взрослый отличает мажор от минора, для ребенка еще не возникает. Эмоциональные характеристики, применяемые детьми, суммарны; для них «веселый» — значит хороший, и понравившаяся музыка всегда была веселой. «Веселому» противопоставлялось скучное (первый этап опытов). Через год дети дали более дифференцированные эмоциональные характеристики. Они целесообразно употребляли слово «печальный». Эмоциональная характеристика указывала на свойства, присущие самому отрывку (печальный, веселый). Но музыке они еще не приписывали выразительного эмоционального значения, как это делают взрослые («кто-то жалуется», «это вопрос» и т. д.).

Сущность музыкального переживания подвергается углубленному рассмотрению Б. М. Тепловым [45].

По вопросу о характере музыкального переживания в музыкальной эстетике имеются резкие расхождения. Видный представитель формализма Э. Ганслик утверждает, что «музыка не только говорит звуками, она говорит *одни звуки*». Б. М. Теплов на основе психологи-

ческого анализа утверждает противоположный тезис: «*Специфическим для музыкального переживания является переживание звуковой ткани, как выражения некоторого содержания... В наиболее прямом и непосредственном смысле содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроения*» ([45; 429]; курсив автора).

Признание музыки «языком чувств» предполагает признание в противоположность обедненному представлению о характере чувств человека факта качественного многообразия человеческих переживаний. То обстоятельство, что содержание музыки — а оно является эмоциональным содержанием — не может быть адекватно и до конца переведено в слова, не говорит, что это содержание расплывчато и неопределенно. Неопределенно только его словесное описание. В то время как в речи содержание передается через значение слов языка, в музыке оно непосредственно выражается в звуковых образах. В итоге своего анализа Б. М. Теплов приходит к следующим положениям:

1. Музыкальное переживание по существу своему есть эмоциональное переживание; внеэмоциональным путем нельзя постигнуть содержание музыки. Понимание музыки, если под этим разумеется не только восприятие внешнего строения музыкальной ткани, всегда есть эмоциональное понимание.

2. Переживание музыки должно быть эмоциональным, но оно не должно быть *только* эмоциональным. Восприятие музыки идет через эмоцию, но эмоцией оно не кончается. В музыке мы через эмоцию познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание.

Музыкальное переживание, являющееся основой восприятия музыки, делается в несколько ином плане предметом внимания у Г. П. Прокофьева [40]. Он разбирает, опираясь на большой фактический материал, предпосылки успешного формирования и деятельности музыканта-исполнителя. В этой связи он придает серьезное значение эмоциональной восприимчивости и отзывчивости на музыку, сказывающихся на характере музыкального переживания при исполнении музыкального произведения.

Г. П. Прокофьев характеризует и ту группу переживаний, которая возникает у исполнителя в связи с эстрадным (публичным) характером его деятельности, а также в связи с самим содержанием исполняемой музыки. В деятельности пианиста возникают в ряде случаев аффективно-эмоциональные конфликты. Они вызываются: 1) чрезмерным увлечением исполняемой музыкой, пианист теряет способность управлять своим исполнением; 2) тем, что характер исполняемой музыки требует резкого отхода от привычного темпа действий; 3) тем, что исполнение произведения лимитируется недостатками двигательных средств у исполнителя, который осознает при этом свои недостатки.

Ряд работ посвящен проблеме переживания, связанного с восприятием и пониманием художественных произведений, принадлежащих другим областям искусства.

К. Е. Хоменко [50] занималась вопросом о восприятии живописных и литературных произведений. Она указывает, что отношение ребенка к произведению, его эстетическое восприятие проходит ряд ступеней. Ребенка надо учить соотносить художественный образ с изображаемым. Как показывают ее эксперименты, дети 3—4 лет не понимают перспективного изображения, а дети 4—5 лет не воспринимают метафору. При этом даже если у ребенка возникает смысловое понимание, то оно далеко не во всех случаях приводит к художественному пониманию.

Каковы этапы развития восприятия, которые приводят к возникновению переживания, связанного с восприятием художественного произведения?

1. Ребенок-преддошкольник не воспринимает показываемое ему

произведение как художественное (с изображенным предметом обращается как с реальным).

2. Дошкольник уже может следить за действиями другого человека в рассказе. Это и влияет на его отношение к сказке. Понимать сказку — это значит переживать вместе с героем, печалиться, радоваться. Дошкольник уже умеет различать две сферы действительности: реальную и изображенную. Но в ходе понимания и переживания произведения (сказки, спектакля) для дошкольника характерно, что он требует, чтобы был конец, чтобы героями была достигнута цель.

3. На дальнейшей ступени развития ребенок становится уже на более отчужденную позицию к содержанию; он начинает соотносить предмет и его изображение.

Б. М. Теплов [46] в своей работе, посвященной не только музыкальным, но и более широким, художественным переживаниям, подчеркивает, что искусство является не только образным, но и эмоциональным познанием мира. Эстетическое восприятие надо назвать эмоциональным восприятием. «Понять художественное произведение—значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним. С чувства должно начинаться восприятие искусства; через него оно должно идти; без него оно невозможно. Но чувством художественное восприятие, конечно, не ограничивается» [46, 10—11]. Эстетическое восприятие должно всегда быть эмоционально-непосредственным. Если теряется такая непосредственность по отношению к художественным произведениям, то теряется и эстетическое отношение к нему. Но возникновение такого отношения требует предварительной работы, требует подготовленности. Этому и служит художественное воспитание. Искусство является одним из мощных средств воспитания чувств. Оно развивает эмоциональную отзывчивость, расширяет эмоциональный опыт человека.

Произведение искусства может быть воспитательно ценным тогда, когда оно заставляет человека (ребенка) внутренне стать на определенную позицию, начать «жить» в ситуации, раскрываемой произведением. При эмоциональной захваченности произведением, героем, его поступками эстетическое и моральное переживание слиты в неразрывном единстве.

Из этого следует, что главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве, это искренность, умение отдаться непосредственному переживанию в процессе деятельности. При наличии этого условия становятся значимыми и все остальные элементы творчества ребенка, связанные с овладением соответствующими приемами работы, с умением воспринимать явления действительности и т. д.

О. И. Никифорова [31], отмечая важность изучения эмоционально-эстетического воздействия литературы на читателей различного возраста, указывает вместе с этим на методические трудности экспериментального изучения этого вопроса.

Советскими психологами применяются следующие методы: метод наблюдения и записи внешних проявлений эмоций и произвольных высказываний при восприятии кинофильмов, детских спектаклей, литературных рассказов (Е. А. Аркин, Л. М. Макарьев, Т. А. Григорьева). При этом фиксировались как общие реакции аудитории, так и отдельных зрителей и слушателей. Данная методика недостаточна, так как внешние проявления эмоций имеют яркий характер только у детей младшего возраста. Нельзя также забывать, что выраженность эмоции вовсе может не совпадать со степенью глубины переживания. Поэтому О. И. Никифорова применяла при изучении эмоций у детей прием отсроченного (на полтора месяца) пересказа кинофильмов и фиксировала внешние проявления эмоций в этих случаях. Автор считает, что полезным приемом для изучения эмоциональной стороны восприя-

тия художественной литературы, в особенности поэзии, у детей старшего возраста и у взрослых является анализ выразительного чтения художественных произведений самими испытуемыми.

Особую группу работ советских психологов составляют исследования, посвященные чувствам, сопровождающим творческие процессы.

Так, проблема творческих переживаний актера, возникающих в процессе работы над ролью и ее исполнения, когда актер стремится «заразить» зрителя своими художественными эмоциями, вызванными событиями пьесы, была предметом исследования П. М. Якобсона [55].

Основой анализа послужили детальные ответы, полученные при использовании специального вопросника от 27 выдающихся актеров советского театра, таких, как Ермолова, Качалов, Хмелев, Михоэлс, Бабанова и других. Предметом исследования явились как условия и предпосылки возникновения «сценических» чувств, заложенные в обстоятельствах самой работы актера в театре, так и сами качественные особенности возникающих в такой специфической обстановке чувств. Рассмотрение сценических чувств актера в данной работе проходило по следующим руслам:

1. Выяснялись их характерные особенности: как они связаны с вниманием актера, с его общим эмоциональным подъемом, какова их сила, длительность и динамика, каково влияние житейских состояний на чувства актера.

2. Выяснялись особенности осознания актером тех чувств, которые являются результатом его творческой работы над ролью. Актер при всей возможной силе переживания осознает, что это чувства, направленные не на реальный, жизненный предмет, а на фиктивный объект. Актер осознает своеобразную произвольность возникших у него чувств. Он не только хорошо осознает факт, что переживает свои чувства «на публике», но и «пользуется» ими для целей художественной экспрессии. Какими бы по своему содержанию ни были сценические чувства (грустными, страшными и т. д.), они доставляют актеру эстетическое наслаждение.

3. Выяснялась связь сценических чувств с творческим сознанием актера-художника: какие новые моменты в это сознание вносит самый факт сценических чувств, как переосмысливаются актером чувства, вызванные работой над той или другой ролью в аспекте всей его творческой личности.

Вопросы, связанные с психологическими особенностями творческих чувств актера, получили освещение не только в психологических исследованиях, но и в работах практиков и теоретиков сценического искусства (Б. Е. Захава, В. Смышляев и другие). Особое место среди работ теоретиков сценического искусства (с точки зрения тонкости психологического анализа и постановки больших психологических проблем) занимает работа К. С. Станиславского [43].

В этой работе, посвященной творческой деятельности актера в целом, К. С. Станиславский значительное место уделяет мыслям о творческих чувствах актера и их анализу. Вопросы творческой практики театра, вопросы творческого воспитания актера, которые явились движущим началом для теоретических размышлений К. С. Станиславского, заставили его по-особому подойти к проблемам психологии творческих чувств актера.

К. С. Станиславского интересовали следующие психологические проблемы: 1) каково значение, место и роль чувств в творческом процессе актера, в осуществлении актером задачи — донести до зрителя сценический образ убедительным, живым и волнующим; 2) каковы виды эмоций, встречающиеся в практике актерской работы; К. С. Станиславский отчленяет от подлинно творческих чувств такие эмоции (возникающие при некоторых условиях работы актера), которые ме-

шают созданию убедительного живого сценического образа (наигрыш, истеричность в проявлении эмоций, чувство напряженности и т. д.); 3) каков механизм вызова чувств и каковы психологические пути и приемы вызова творческих чувств.

Последней проблеме он уделяет особое внимание. Он раскрывает при этом психологическую сложность путей, дающих вместе с тем возможность актеру добиться появления нужных для роли чувств. К. С. Станиславский проводит различие между творческими первичными чувствами (они возникают неожиданно для актера и не поддаются регулированию) и творческими вторичными чувствами. Они как раз и являются объектом «работы» актера. В своей работе он раскрывает психологические пути, закономерно приводящие в конечном счете к появлению нужных чувств. Он показывает значение отчетливого представления обстоятельств пьесы, роль ясно поставленной конкретной задачи действий актера, говорит о роли определенным образом направленного воображения, о значении осуществления сценического действия для появления чувств. Специальное внимание уделяет К. С. Станиславский проблеме эмоциональной памяти. Он анализирует характер ее работы и ее значение при возникновении нужных для роли эмоций.

Ряд работ советских психологов посвящен нравственным чувствам.

Д. В. Антонов [2] подходит в своем исследовании к рассмотрению психологических особенностей нравственных переживаний, занимающих в их многообразии исключительно значимое место в жизни человека. Автор анализирует различные факты нравственных поступков и переживаний человека, возникающих в острых жизненных ситуациях, вызывающих часто конфликт между эгоистическими и альтруистическими побуждениями.

В работе устанавливаются три наиболее существенные формы нравственных переживаний:

1. Непосредственно (часто внезапно) возникающее переживание, вызванное самим ходом обстоятельств. Человек действует «по голосу чувства» и только потом пытается дать себе отчет в совершенном поступке. Самая возможность такого переживания предполагает глубокое освоение человеком общественных форм поведения.

2. Более осознанно возникающее нравственное переживание. «Носителем» нравственного поведения, поступка делается определенный образ (образ поведения, образ значимого явления и т. д.). Он предвзает поступок и возникающее вместе с ним переживание.

3. Сознательное нравственное переживание, активно организующее поведение человека. В основе такого переживания лежит определенная нравственная идея, понятие.

Переживания нравственного порядка играют существенную роль в борьбе человека со страхом, возникающим в момент опасности. Этому вопросу посвящена работа Г. А. Фортунатова [49].

Г. А. Фортунатов показывает разные виды страха. Он разбирает формы, ступени страха, его причины и способы проявления во внешнем выражении и в поведении человека. Пугает людей неожиданная боль, громкие звуки, потеря равновесия, очень большие и быстро движущиеся предметы, значительное нарушение ориентировки. Есть испуг, вызываемый реальной опасностью, и испуг вторичного порядка, вызванный представлениями и мыслями об опасных ситуациях. Сильный испуг приобретает характер аффективного страха; он может сопровождаться иногда сумеречным состоянием. Имеются существенные психологические различия между страхом пассивным, порождающим чувство бессилия, и страхом активным, связывающимся с яростью. Г. А. Фортунатов показывает влияние кратковременного и длительного страха на организм. Значительный раздел работы посвящен вопросу

о том, как бороться со страхом и какие факторы морального порядка содействуют преодолению страха и помогают развивать чувства отваги и бесстрашия.

А. С. Прангишвили посвящает свою работу [39] рассмотрению психологической сущности паники. Автор разграничивает понятия паники, страха, панического состояния. Он отрицает традиционную точку зрения, согласно которой паника — это то же переживание страха, ужаса, только доведенное до высшей степени интенсивности в связи с усиленным действием факторов внушения и подражания. Паническое состояние в действительности проявляется в специфическом переживании страха или ужаса, но к ним не сводится. Оно представляет собой специфическую реакцию индивида на распад общественного объединения, в котором этот индивид только и мог осуществить те задачи, которые он перед собой ставил. Паническое состояние в ситуации опасности проявляется в беспредметном страхе, неадекватном той причине, которая его вызвала. В результате такой реакции общественное объединение распадается и превращается в скопище ассоциально действующих индивидов. Паникой же обозначается сам акт распада данного объединения.

Материал по вопросу о путях и приемах преодоления страха дается и в исследовании О. А. Черниковой [51]. Объектом ее обследований и бесед явились сотни спортсменов (новичков и опытных, юношей и взрослых), в том числе и ряд мастеров спорта. Она изучала различные виды эмоциональных состояний, возникающих в спортивной деятельности («стартовая лихорадка», «спортивная злость», роль эмоций при удаче и неудаче, пути и средства преодоления боязни, возникающей при опасных и неудачных тренировках, и т. д.).

Обратимся к последней группе работ советских психологов, подлежащих обзору, — к работам, посвященным проблеме выражения чувств у человека.

По этому вопросу за последнее десятилетие за рубежом проведено много исследований. В них раскрываются анатомо-физиологические возможности мышц лица для образования многообразных сочетаний, служащих выражению чувств, фиксируются типы выразительных движений и жестов, показывается обогащение средств выразительности по мере роста ребенка. Однако все эти работы страдают тем недостатком, что речь идет о средствах выражения чувств и видах этого выражения, рассматриваемых биологически, вне того социального смысла, который ему присущ. Поэтому вопрос о выражении чувств как о своеобразном «языке чувств», который понимается людьми в процессе их общения между собой, оказывается обойденным.

Те немногие работы советских психологов, которые посвящены вопросу о выражении чувств, обращают внимание как раз на эту сторону и прежде всего путем раскрытия качественных особенностей, выступающих в выражении чувств различного социального значения.

Исследование Л. В. Благонажединой [6] выявляет, что характер мотивов, которыми руководствуется ребенок (старший дошкольник) при выполнении известного действия, сказывается на особенностях выражения переживаемого им чувства. Когда ребенок рисует, не заботясь о качестве рисунка и его оценке, то эмоциональные переживания, возникающие при помехах, выражены вовне ярко, у ребенка подчеркнуто обиженное или недовольное лицо, плаксивый голос. Когда же мотивом деятельности становится создание продукта, достойного положительной оценки, ребенок по-другому выражает свое чувство. При отрицательной оценке внешнее выражение чувства не только не подчеркивается, но иногда даже скрывается.

Исследование Р. Н. Ибрагимовой [13], посвященное изучению возникновения чувства долга у детей дошкольного возраста, также рас-

крывает существенные различия в выражении лица у детей в зависимости от социального значения и оценки переживаемых ребенком чувств.

Говоря неправду, ребенок выявляет в выражении лица элементы смущения и неловкости. Меняются интонации, появляются движения задерживающего характера. Одобрение же взрослыми хорошего поступка ребенка приводит к тому, что он необычно сдержанно оживляется, появляется застенчивая улыбка и т. д. Так, уже у ребенка мы можем заметить формирование качественных особенностей выражения чувств в зависимости от их социального смысла.

П. М. Якобсон [53] в своей работе стремится показать, как видоизменяется выражение чувств человека в ходе его роста, внесения им элементов регулирования в зависимости от характера социальных оценок в процессе выражения чувств. Автор показывает, как человек осваивает те оттенки выразительности в выявлении различных чувств, которые присущи людям окружающего его общества. Формирующаяся в таких условиях выразительность человека превращается в тонкий и дифференцированный «язык чувств», доступный для углубленного понимания в процессе общения. Автор показывает оттенки этого процесса понимания в ходе меняющихся взаимоотношений людей и отмечает, какковы те объективные данные, заключенные в чертах самого выражения чувств (встречающиеся виды отклонения от обычных форм), а также в условиях восприятия выражения чувств, которые осложняют или облегчают их правильное понимание. Он подчеркивает роль искусства актера (театра и кино), форм его выразительности для обогащения процесса понимания «языка чувств».

Несколько особый характер носит большое исследование Н. Н. Ладыгиной-Котс [20], посвященное сравнительному изучению поведения (в том числе и эмоциональной сферы) ребенка-человека и ребенка-шимпанзе. Детальные наблюдения по выражению эмоций, проводившиеся Н. Н. Ладыгиной-Котс в течение ряда лет над ее сыном (от рождения до 4 лет) и шимпанзе (от 1,5 до 4 лет), были подкреплены очень большой фотодокументацией. При изучении форм выражения эмоций Н. Н. Ладыгина-Котс вычленила такие эмоциональные состояния, как эмоция общей возбудимости, эмоция радости, эмоция печали; рядом с этим ею фиксировались и другие эмоции, вызванные стимулами различного характера.

В качестве итога своего исследования Н. Н. Ладыгина-Котс приводит сравнительные данные по выражению эмоций, характеризующие ребенка-человека и ребенка-шимпанзе. Она указывает черты сходства и различия. Сходство присуще обоим малышам в проявлении страха; сходной является мимика злобы, а также проявление симпатизирующих тенденций к существу, к которому они испытывают нежность (прижимаются всем телом, обнимают); сходным является также плач и рев при печали. Различия сказываются в проявлениях инстинкта защиты и нападения (ярость шимпанзе проявлял резче), а также и в проявлениях сочувствия (у ребенка-человека оно выражено острее). Совершенно новые моменты в выражении эмоций появляются у ребенка-человека в связи с тем, что он начинает пользоваться речью как средством выражения своей эмоции.

Коснемся еще некоторых работ, освещающих отдельные частные вопросы, относящиеся к психологии эмоций.

П. П. Блонский [7] в экспериментальном исследовании (испытываемые студенты), посвященном проблеме памяти на пережитые эмоциональные состояния, подверг рассмотрению вопрос о том, что запоминается дольше всего. В противоположность фрейдистам, утверждающим, что неприятное вытесняется из памяти, Блонский показывает, что дольше всего помнится неприятное.

Так, в воспоминаниях его испытуемых было индифферентных случаев 17%, приятных 19%, неприятных 64%.

П. П. Блонский уделял также внимание «судьбе» пережитого чувства — тем изменениям, которым оно подвергается с годами и ставит вопрос об особенностях аффективной памяти. Он приходит к выводу, что «репродуцированное чувство несравненно меньше отличается от первичного, чем зрительный образ от зрительного восприятия» [7; 43].

Необходимо отметить, что некоторые советские психологи занимались проблемой развития чувств путем систематической записи изменения эмоционального поведения и форм выражения чувств у детей. В Институте психологии хранится несколько десятков дневников, в которых наряду с данными наблюдений за изменением поведения детей в целом имеются материалы и о развитии эмоциональной сферы. Значительный материал по этому вопросу содержится в книгах А. Д. Павловой [34], З. И. Станчинской (44) и Н. А. Менчинской (27).

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Узловые вопросы изучения высшей нервной деятельности. Гл. «Физиологическая архитектура эмоций». Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности», изд-во АМН СССР, 1949.
2. Антонов Д. В. Психологический анализ форм нравственных переживаний. Автореферат канд. дисс. М., 1949.
3. Аствацатуров М. И. Современные неврологические данные о сущности эмоций. «Советская невропсихиатрия», 1936, № 1.
4. Беляева-Экземплярская С. Н. Музыкальное переживание в дошкольном возрасте. М., 1926.
5. Бехтерев В. М. Об эмоциях как мимико-соматических рефлексах. Сб. «Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы». Л., 1929, № 3.
6. Благонадежина Л. В. Эмоции и чувства (гл. 12 в учебнике «Психология» для мединститутов, гл. ред. А. А. Смирнов). М., Учпедгиз, 1956.
7. Блонский П. П. Память и мышление. М., Соцэкгиз, 1935.
8. Власова М. М. К характеристике кожно-гальванической реакции и дыхательной кривой при некоторых эмоциональных состояниях. «Известия АПН РСФСР». Вып. 53, 1954.
9. Выготский Л. С. Проблема эмоций. «Вопросы психологии». М., 1958, № 3.
10. Выготский Л. С. О влиянии речевого ритма на дыхание. Сб. «Проблемы современной психологии». Л., Госиздат, 1926.
11. Гаккебуш В. М. Новые пути в изучении эмоций. «Современная психоневрология», 1926, № 4.
12. Добровицкий П. О. Экзамен и кровь студента. Сб. «Экзамен и психика». Изд. Акад. ком. воспитания. М.—Л., Госиздат, 1929.
13. Ибрагимова Р. Н. Первые зачатки чувства долга у детей. «Дошкольное воспитание», 1956, № 7.
14. Иванов-Смоленский А. Г. Сб. «На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка». М., Госмедиздат, 1934.
15. Каэлас А. А. К вопросу о природе и выражении эмоций. «Психологическое обозрение». Т. I. Вып. 3—4, М., 1918.
16. Ковалев А. Г. О чувствах и эмоциях. «Вопросы психологии». М., 1956, № 3.
17. Колодная А. Я. Гальванический рефлекс у больных базедовой болезнью и микседемой. «Проблемы эндокринологии», 1938, № 1.
18. Колодная А. Я. Изменения гальванорефлекса у больных базедовой болезнью после лечения. «Проблемы эндокринологии», 1938, № 2.
19. Костюк Г. С. Психология. Гл. XI. Почуття (чувства). Київ, изд-во «Радянська школа», 1955.
20. Ладыгина-Котс Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека. М., изд-во Гос. дарвиновского музея, 1935.
21. Лурия А. Р. Сопряженная моторная методика и ее применение к исследованию аффективных реакций. «Ученые записки Института экспериментальной психологии». Т. III. М., 1928.
22. Лурия А. Р. Психология в определении следов преступления. «Научное слово», 1928, № 3.
23. Лурия А. Р. Экспериментальные конфликты у человека. Сб. «Проблемы современной психологии». Т. VI. М.—Л., Госиздат, 1930.
24. Лурия А. Р. К анализу аффективных процессов. Докт. дисс. М., 1937.
25. Лурия А. Р. и Леонтьев А. Н. Исследование объективных симптомов

мов аффективных реакций. Сб. «Проблемы современной психологии». Л., Госиздат, 1926.

26. Лурия А. Р. и Леонтьев А. Н. Экзамен и психика. Сб. «Экзамен и психика». Изд. Акад. ком. воспитания. М. — Л., Госиздат, 1929.

27. Менчинская Н. А. Дневник о развитии ребенка. М., изд-во АПН РСФСР, 1948.

28. Мясищев В. Н. О сочетательном кожно-гальваническом рефлексе. Сб. «Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы». М. — Л., Госиздат, 1929, № 3.

29. Мясищев В. Н. Задачи и методы психофизиологического исследования вегетативных функций при заболеваниях нервной системы. «Труды Института по изучению мозга им. Бехтерева». Т. VI, 1936.

30. Мясищев В. Н. Психологическое значение электрокожной характеристики человека. «Труды Института по изучению мозга им. Бехтерева». Т. 9, 1939.

31. Никифорова О. И. Изучение восприятия художественной литературы в советской психологии. «Вопросы психологии». М., 1957, № 3.

32. Осипов В. П. О физиологическом происхождении эмоций. Сборник, посвященный 75-летию академика И. П. Павлова. Л., 1924.

33. Павлов И. П. Собр. соч. Т. III. Кн. 2.

34. Павлова А. Д. Дневник матери. М., 1924.

35. Платонов К. К. О так называемой напряженности в полете. «Гражданская авиация», 1939, № 11.

36. Платонов К. К. Опыт изучения летных способностей. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН, РСФСР, 1956.

37. Платонов К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор. М., Медгиз, 1957.

38. Поваринский Ю. А. Влияние гипнотического воздействия на тазобедрен. Сборник, посвященный юбилею Р. Я. Голант. Л., 1940.

39. Прангишвили А. С. Психология паники. «Труды Института психологии». Тбилиси, 1943, № 2.

40. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.

41. Ромзюк И. Т. Вопросы психологии чувств в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова. Автореферат канд. дисс. Киев, 1956.

42. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии (гл. «Эмоции»). М., Учпедгиз, 1946.

43. Станиславский К. С. Работа актера над собой. М., «Искусство», 1938.

44. Станчинская З. И. Дневник матери, М., изд-во «Новая Москва», 1924.

45. Теплов Б. М. О музыкальном переживании. Сборник к 35-летию научной деятельности Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1945.

46. Теплов Б. М. Психологические вопросы эстетического воспитания. «Известия АПН РСФСР». Вып. 11, 1947.

47. Тимофеев Н. Н. К вопросу о механизмах эмоциональных реакций у душевнобольных. «Невропатология и психиатрия». Вып. 11, 1938.

48. Феофанов М. П. Некоторые вопросы психологии чувств. «Советская педагогика», 1952, № 9.

49. Фортунатов Г. А. Страх и его преодоление. Канд. дисс. М., 1942.

50. Хоменко К. Е. Развитие эстетичного сприймания у дитини. «Наукові записки Харківського державн. пед. інституту». Т. VI, X, 1941.

51. Черникова О. А. Спортивная тренировка и ее значение в развитии смелости и решительности. «Ученые записки Государственного центрального института физической культуры». Вып. 4, М., 1949.

52. Чучмарев З. И. Подкорковая психофизиология (гл. «Эмоциональные реакции хронических энцефалитиков»). М., 1926.

53. Якобсон П. М. Психология чувств. Изд. 2, изд-во АПН РСФСР, 1958.

54. Якобсон П. М. Психологические проблемы воспитания чувств. «Советская педагогика», 1955, № 6.

55. Якобсон П. М. Психология сценических чувств актера. М., Гослитиздат, 1936.

56. Ясинский В. и Картамышев А. Лейкоцитоз при эмоциональных состояниях. «Современная психоневрология», 1930, № 12.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Л. И. Божович

1. УСЛОВИЯ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА И ФОРМИРОВАНИЕ ЕГО ЛИЧНОСТИ

1

Психологическое изучение личности оправедливо считается относительно мало разработанным разделом психологии. В значительной мере это вызвано методическими трудностями исследования, в свою очередь обусловленными сложностью самого объекта изучения—личностью человека и необходимостью исследования ее в сложных жизненных условиях деятельности и развития.

Однако за последние 10—15 лет в связи с общим вниманием, уделяемым в СССР вопросам воспитания молодежи, круг исследований в области психологии личности значительно расширился, в итоге чего удалось накопить немалое число фактов и положений, которые хотя и не ставят еще этот раздел психологической науки на один уровень по его разработанности с другими разделами психологии, однако позволяют все же отметить здесь существенное продвижение.

Одной из характерных черт исследований, развернувшихся в этой области в первые годы, является их направленность на раскрытие закономерных отношений, существующих между условиями жизни ребенка, с одной стороны, и особенностями его личности, с другой. Ставился вопрос о том, как и под влиянием каких именно условий жизни и воспитания у детей складываются те или иные черты, что в этих условиях является ведущим, определяющим и как должна быть организована жизнь ребенка для того, чтобы формирование его личности шло в соответствии с целями воспитания.

Существенной особенностью этих исследований было стремление понять личность как некоторую целостную структуру, взятую во всех ее сложных взаимоотношениях с окружающей действительностью. Перед исследованиями выдвигалось требование — изучать не единичные проявления личности, а все многообразие ее существенных проявлений в их единстве. Такое требование диктовалось не только стремлением избежать абстрактно-функционалистского подхода, в котором теряется живая конкретная личность ребенка, но и уверенностью, что путь це-

лостного изучения личности является единственно правильным для целей педагогической практики. Педагогическая же направленность этих исследований составляла также их характерную черту. Показательно в этом отношении, например, высказывание А. Г. Ковалева, одного из первых советских психологов, ставших на только что указанный путь изучения личности школьника. «Учитель, — говорится в одной из его работ, — как известно, имеет дело с целостной личностью школьника, включенного в отношения коллектива. Пытаясь использовать научные данные психологии, полученные без учета типических отношений в коллективе и склада психической деятельности ребенка, он не может достигнуть успеха в своей работе и, естественно, ставит под сомнение достоверность установленных наукой закономерностей. Необходимо исследование целостной личности человека, и оно должно занимать центральное место в проблематике педагогической психологии» [24].

Задачи, которые ставились в указанных исследованиях перед изучением личности школьника, диктовали и соответствующие методические принципы. Считалось необходимым изучать закономерности формирования личности ребенка в самом ходе педагогического процесса, в реальных условиях его воспитания. На смену лабораторному эксперименту пришли наблюдения за ходом педагогического процесса, обобщение и анализ педагогического опыта, наблюдения за детьми и беседы с ними, изучение литературных образов, биографий, естественный психолого-педагогический эксперимент.

Другой характерной чертой этих же исследований было то, что они не удовлетворялись пассивной констатацией складывающихся особенностей ребенка. Исследователи стремились сами активно формировать эти особенности, находя для этого наилучшие условия и способы воздействия. В соответствии с этим одним из основных методов исследования стал психолого-педагогический эксперимент, т. е. изучение личности ребенка в процессе его активного и целенаправленного воспитания. В этом отношении проводившиеся исследования отвечали одной из важнейших особенностей советской науки — видеть конечную задачу научного исследования в том, чтобы научиться управлять процессами, законы движения которых изучаются.

Одной из типичных работ указанного вида исследований является работа А. Г. Ковалева, посвященная методике изучения школьников в педагогических целях [22]. В этой работе, основанной на изучении педагогического опыта, автор показывает, как классный руководитель, столкнувшись с отрицательным поведением ученика, ищет черты, обусловившие это поведение (застенчивость, импульсивность, грубость и т. д.), а затем путем соответствующих педагогических мероприятий добивается перевоспитания ребенка. Случаи, приведенные в работе, вскрывают зависимость указанных отрицательных черт характера от определенных условий жизни и воспитания ребенка и показывают, как правильно построенная педагогическая работа приводит к положительным результатам.

Зависимость формирования определенных черт личности от условий жизни прослеживается А. Г. Ковалевым и в другой его работе [23]. Вместе с тем в этом исследовании отмечается и зависимость поведения и характера человека от его идеологии, от его мировоззрения.

В одном из исследований А. Г. Ковалев с указанных позиций пытается наметить стадии возрастных изменений характера ребенка. Опираясь на данные длительного наблюдения, он описывает три такие стадии. Первую, охватывающую дошкольный возраст, он определяет, как стадию «ситуативного развития характера». На протяжении этой стадии, согласно утверждению автора, наблюдается непосредственная зависимость поведения детей от конкретной ситуации и отсутствие у них устойчивых, закрепленных отношений, что позволяет, с его точки

зрения, легко перестраивать поведение дошкольника. Вторая стадия охватывает младший и средний школьный возраст. Она характеризуется «опосредствованным отражением действительности», формированием «устойчивых внешних и внутренних действий», систематизацией моральных знаний и возникновением привычек поведения. Наконец, третья стадия, охватывающая старший школьный возраст, есть стадия, по определению автора, «внутренне обусловленного поведения» [25].

Несомненно, что все эти стадии намечены автором еще очень приблизительно и схематично и многие его утверждения вызывают серьезные сомнения, но все же нельзя не отметить этой попытки.

В некоторых исследованиях указанного вида ставилась задача выявить влияние, оказываемое на формирование характера ребенка каким-либо одним из условий его жизни или каким-либо одним воспитательным воздействием.

Типичным в этом отношении является исследование Н. Д. Левитова, направленное на изучение роли *личного примера* в формировании характера школьника [31]. Оно построено на основе изучения отдельных учащихся X класса, причем в процессе этого изучения применялись самые разнообразные методы: наблюдения, беседы, изучение продуктов творчества учащихся и пр., — не применялся только эксперимент.

В этой работе удалось показать, какими путями осуществляется выделение «примера» у школьников старшего класса и при каких условиях влияние примера особенно эффективно. Попутно автор указывает и на некоторые другие (кроме примера) факторы формирования характера учащихся. Особенно отмечается роль *учебной деятельности*: «Отношение к учебным занятиям, — пишет автор исследования, — борьба за успеваемость, неудачи в учебной работе — все это у учащихся является весьма значительным фактором образования характера» [30; 70]. Действительно, и опыт педагогической работы А. С. Макаренко и следовавших за его идеями других советских педагогов, в частности Т. Е. Конниковой [27], подтверждает, что формирование качеств личности ребенка, его психического облика осуществляется прежде всего в такой деятельности, которая составляет основное содержание его жизни или жизни того коллектива, к которому он принадлежит. В школьном возрасте такой деятельностью и является учение.

Вопрос о роли примера в формировании личности ставился и в работе П. А. Просецкого [42], в результате своего исследования показавшего несколько линий развития детского подражания образцу: от подражания близкому к подражанию далекому, от подражания неосознанного — к сознательному, от внешнего — к внутреннему, от «подражания-самоцели» к «подражанию-средству».

Значительное внимание советскими психологами было уделено изучению влияния *коллектива* на формирование личности школьника, причем исследование этого вопроса связывалось с изучением особенностей самих коллективов и условий их формирования.

Описание особенностей коллектива первоклассников и его влияния на поведение детей, на формирование у них положительных качеств личности было дано М. Н. Волокитиной [14]. На основании своих наблюдений она показывает, что на всем облике коллектива первоклассников отчетливо сказываются не только методические приемы работы учителя, но и многие особенности его личности. Анализируя процесс формирования коллектива, автор описывает, как на основе совместной деятельности детей и их взаимопомощи в учебной работе появляется общественное мнение, понимание ценности дружеских отношений, умение считаться друг с другом и как на смену замкнутости и отчужденности у детей постепенно приходит интерес друг к другу и желание быть вместе. В работе указывается также, как под влиянием коллектива у детей посте-

ленно исчезают отдельные нежелательные особенности, с которыми они пришли в школу.

Особенно много внимания изучению коллектива детей среднего и старшего возраста уделял А. Л. Шнирман. Следуя учению А. С. Макаренко и его положению о том, что коллектив есть связующее звено между личностью и обществом, А. Л. Шнирман высказал мысль, что изучение коллектива и его влияния на личность есть основной путь психологического исследования «социальной детерминации личности» [60].

Исследования А. Л. Шнирмана идут в двух направлениях: а) в плане изучения особенностей самого детского коллектива, его формирования и развития тех его качеств, которые способны оказать наиболее эффективное педагогическое воздействие на формирование общественно ценных черт личности ребенка, и б) в плане изучения общественно ценных черт личности и условий их воспитания в коллективе.

В результате исследования первого плана А. Л. Шнирману удалось наметить те черты, которыми должен обладать первичный детский коллектив для того, чтобы он мог оказывать положительное влияние на школьника. Такова целеустремленность коллектива, его высокая требовательность, инициативность, самостоятельность, наличие той дисциплины, которую А. С. Макаренко называл дисциплиной борьбы и преодоления. Именно в таких коллективах формируется ряд важных сторон личности школьника — сознательное отношение к учению, труду, общественной деятельности, сдержанность, правильное отношение к товарищам и т. д. К сожалению, автор не выделяет главных черт коллектива, благодаря которым он оказывает влияние на личность; все черты даны в исследовании рядоположно. Не уделяет А. Л. Шнирман достаточного внимания и формам строения коллектива, что позволило бы лучше понять условия и «механизмы» влияния коллектива на личность.

В исследованиях второго плана А. Л. Шнирман уделил много внимания вопросу формирования у школьников коллективизма — коллективистических убеждений, чувств, коллективистического поведения, коллективистических привычек [59]. Опираясь на автобиографические данные, собранные посредством сочинений на соответствующую тему у студентов педвузов, а также на данные двухгодичного наблюдения за одним и тем же классом, автор отмечает большую сложность в формировании коллективизма, существенные различия этого формирования на разных стадиях развития ребенка [59; 107].

Исследованию формирования отдельных качеств личности в условиях жизни и деятельности школьников в коллективе уделялось внимание и другими авторами. Так, формирование настойчивости изучалось Н. И. Судаковым [55], уверенности — Ф. И. Иващенко [21], требовательности к себе — А. А. Бодаевым [7] и т. д.

Все эти исследования несомненно имеют существенное педагогическое значение, особенно если учесть, что всем этим вопросам и в педагогической литературе уделяется все еще недостаточное место.

2

Исследования личности школьника в лаборатории психологии воспитания детей школьного возраста Института психологии АПН РСФСР начались также с изучения зависимости, существующей между условиями жизни ребенка и особенностями его личности. Однако при постановке этих исследований мы с самого начала исходили из положения, что условия жизни сами по себе, т. е. прямо, непосредственно не способны определить формирование личности ребенка, что в одних и тех же внешних условиях могут формироваться разные черты и это прежде всего будет зависеть от того, в каких взаимоотношениях с этими условиями находится сам ребенок.

Это положение в советской психологии впервые было выдвинуто

Л. С. Выготским. В своих лекциях, прочитанных им для студентов Медицинского института в 1934 г., он развивал мысль о том, что для правильного понимания роли среды в развитии ребенка нужно всегда подходить к среде не с абсолютной, а с относительной меркой. Любой «элемент среды» по-разному воздействует на ребенка, в зависимости от того, на какой стадии развития находится сам ребенок. Например, речь окружающих может быть совершенно одна и та же (в смысле ее культурности, запаса слов, правильности и пр.) как тогда, когда ребенку 6 месяцев, так и тогда, когда ему 3 года и 6 месяцев, но влияние ее в обоих случаях будет разным, так как дети раннего и дошкольного возрастов стоят на разном уровне ее понимания.

Следовательно, согласно мысли Л. С. Выготского, даже в тех случаях, когда воздействия среды остаются в своем объективном содержании неизменными, они по-разному влияют на ребенка в силу в нем самом происходящих изменений.

Разделяя это положение Л. С. Выготского, мы в своих работах стремились изучить конкретное содержание тех взаимоотношений, которые существуют между ребенком и окружающей его средой и которые позволили бы понимать особый в каждом отдельном случае (или на каждом возрастном этапе) характер воздействия среды.

При этом мы исходили из следующего рассуждения: если влияние среды определяется не только ее объективным содержанием, но и теми, уже сложившимися ранее психологическими особенностями ребенка, которые преломляют, опосредствуют ее влияние, то главная задача изучения состоит в том, чтобы найти в этом опосредствовании то решающее звено, которое определяет и характер воздействия среды на ребенка и результат ее воздействия.

Л. С. Выготский считал, что искомое звено заключается в том, как ребенок «переживает» воздействующий на него «элемент» внешней среды. «Переживание», с его точки зрения, есть то далее неразложимое целое, в котором, с одной стороны, представлена среда, т. е. то, что переживается ребенком, а с другой — то, что вносится в это переживание самим ребенком и что в свою очередь определяется уже достигнутым им раньше уровнем психического развития. Отсюда, делает вывод Л. С. Выготский, для того чтобы понять, как то или иное обстоятельство будет воздействовать на ребенка и какую роль оно сыграет в его дальнейшем психическом развитии, надо проанализировать, как ребенок «аффективно относится» к этому воздействию или, иначе говоря, как он его «переживает». «Переживание» и есть та «призма», преломляясь через которую среда оказывает свое влияние на психическое развитие ребенка.

Конечно, ближайшим, что может объяснить специфический характер одного и того же воздействия на разных детей или на одного и того же ребенка в разные периоды его развития, является «переживание» ребенка, через которое преломляется это воздействие, т. е. то, как ребенок к этому воздействию «аффективно относится». В зависимости, например, от того, как сам ребенок относится к знаниям, он по-разному будет их усваивать; в зависимости от отношения к труду его участие в трудовой деятельности будет формировать разные качества личности и т. д. Однако такое объяснение не может полностью удовлетворить, так как «переживание» ребенка, его «аффективное отношение», само должно быть понято в своем содержании и происхождении. Мало сказать, что у того или иного ребенка знания носят формальный характер и не влияют на развитие его мышления, так как он не любит учиться и не интересуется содержанием того, что усваивает. Такое объяснение правильно, но недостаточно. Для того чтобы оно было полным, надо понять, в силу каких причин у ребенка возникло именно такое, а не иное отношение к знаниям.

Л. С. Выготский считал, что характер «аффективного отношения» в конечном счете определяется уровнем понимания ребенком воздействующих на него обстоятельств, т. е. уровнем развития его обобщений. Между тем повседневные наблюдения и анализ педагогических фактов свидетельствуют, что при одном и том же понимании дети часто по-разному относятся к одному и тому же факту действительности, по-разному его переживают и по-разному на него реагируют. Особенно отчетливо это можно видеть тогда, когда, например, ребенок, вполне понимая разумность и даже необходимость предъявленного к нему требования, все же отказывается ему подчиниться только потому, что оно вступает в противоречие с другими имеющимися у него в данный момент потребностями и стремлениями.

Положение Л. С. Выготского о том, что «переживание», опосредствующее воздействие среды, определяется уровнем понимания, расхожится также и с тем, как показывает практика воспитания, что разъяснения сами по себе не способны привести к изменению аффективной стороны отношения ребенка к действительности, т. е. к изменению его «переживания». Более того, педагогические факты свидетельствуют скорее об обратном: о зависимости понимания от аффективного отношения ребенка к воздействующим на него обстоятельствам.

- Попытка поставить во главу угла развитие обобщений неверна и потому, что последовательная реализация этой точки зрения должна замкнуть психологические исследования в область чисто субъективных процессов, привести к порочному кругу, в котором одно из взаимосвязанных психических явлений получает свое объяснение через другое (в данном случае переживание через уровень развития обобщений). Тем самым психические явления вырываются из реальных жизненных отношений, в систему которых они включены и внутри которых они только и могут получить свое объяснение. Между тем в ходе биологического развития психика появилась как необходимое звено, обеспечивающее наиболее эффективное приспособление животного к условиям существования. И только отсюда можно понять природу психического.

В процессе развития ребенка формирование любых психических свойств, в том числе и развитие обобщений, может быть понято только из анализа тех реальных взаимоотношений ребенка с окружающей средой, которые порождают у него потребность в соответствующих психических свойствах. Таким образом, и «переживания» должны получить объяснение из того отношения, в котором находится воздействующее на ребенка обстоятельство к наличным у него потребностям и стремлениям.

Поэтому необходимой задачей исследований психологии личности ребенка следует считать поиск той объективной характеристики взаимоотношений ребенка с действительностью, которая позволила бы понять и то, как он эту действительность «переживает», и то, какое влияние она оказывает на формирование его личности.

Исследования, которые велись в этом направлении нашей лаборатории, начались с изучения отдельных неуспевающих и недисциплинированных школьников и заключались в анализе психологических особенностей ребенка, от которых непосредственно зависит его плохая успеваемость и плохое поведение, и в раскрытии той ситуации развития, которая позволила бы понять причины появления этих особенностей.

Первоначально цель работы, проводившейся совместно с учителями, была практическая: помочь педагогам и воспитателям в формировании у детей правильного отношения к учению и к тем требованиям, которые предъявляет школа к их поведению. Однако постепенно эта цель превратилась в средство: изменение отношения стало способом изучения самого этого отношения и закономерностей его формирования. Основным методом исследования стал активный преобразующий экс-

перимент, который проводился в условиях реального педагогического процесса и которому предшествовало тщательное изучение самого ребенка во всех обстоятельствах его жизни и деятельности, во всех его взаимоотношениях с окружающими людьми. Эксперимент строился на основе возникшей в результате такого изучения гипотезы относительно причин сформировавшихся у ребенка нежелательных особенностей и тех путей, по которым должна идти их перестройка. Критерием правильности выдвигаемых положений была педагогическая практика, т. е. возвращение изучавшихся детей к нормальным учебным успехам и хорошему поведению.

При изучении неуспевающих школьников было обнаружено, что подавляющее большинство детей не успевает вовсе или успевает значительно хуже, чем они могли бы это делать по уровню своего интеллектуального развития, в силу того, что у них сложилось неправильное отношение к учению и школе. У одних детей это была явно выраженная нелюбовь к учению и ко всему, что с ним связано, у других — полное равнодушие к своим учебным успехам, у третьих — недоверие к своим силам и т. д.

Анализ условий возникновения того или иного отношения обнаружил, что его характер зависит прежде всего от двух обстоятельств: с одной стороны, от того, в какой мере учение определяет положение ученика среди окружающих его людей и его взаимоотношения с ними, с другой — в какой мере школьник способен ответить тем требованиям, которые к нему предъявляются учением. Например, если положение ребенка в семье и школе, отношение к нему родных и сверстников, оценка его личности окружающими определяются его учебными успехами, а он в силу недостаточной подготовленности к школьному обучению или в силу каких-либо других причин не может добиться хорошей успеваемости, то в таких случаях, как показывают наши исследования, ребенок дает яркую аффективную реакцию на указанные обстоятельства и у него возникает отрицательное отношение к учению, а иногда даже и к школе [10; 18—23]. Если же, напротив, школьник независимо от своих учебных успехов, благодаря каким-то другим своим качествам, пользуется расположением и вниманием окружающих, он, как очень часто наблюдалось, и не стремится учиться лучше, вполне удовлетворяясь положением среднего или даже слабого ученика [10; 9—10]. Ряд конкретных фактов, подтверждающих это положение, приведен в исследовании Л. С. Славиной [49], специально посвященном вопросу о роли семьи в формировании у детей отношения к учению и школе. В работе описывается, в частности, такой случай, когда в одной и той же семье, т. е. в одних и тех же внешних обстоятельствах, у двух детей сформировалось разное отношение к учению, источником чего было разное значение, которое родители придавали учебным успехам того и другого ребенка. В том же исследовании описан также случай, когда ребенок с очень невысоким уровнем интеллектуального развития и лишенный каких бы то ни было познавательных интересов учился все же хорошо, прилагая, правда, значительные усилия, только потому, что, живя без отца, с матерью и маленьким братом, он занял в семье положение старшего, который должен был в дальнейшем благодаря образованию поддерживать и обеспечивать семью. В работе показано также, что те школьники, которым учение давалось с трудом, но которым удавалось занять все же определенное положение в семье при помощи другого вида деятельности (например, при помощи участия в домашнем труде, ухода за малышами и пр.), часто вовсе переставали заботиться о своих учебных успехах, спокойно пребывая в школе на положении слабого ученика.

Все эти и аналогичные факты легче понять, если учесть, что поступление в школу знаменует перелом в жизни ребенка, характеризующийся прежде всего тем, что ребенок, став школьником, получает но-

вые права и обязанности и впервые начинает заниматься серьезной, общественно значимой деятельностью, от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними.

Имеющиеся в наших исследованиях данные [9] показывают, что подавляющее большинство детей к концу дошкольного возраста начинает уже тяготиться дошкольным образом жизни и мечтает о том, чтобы стать школьниками (причем обязательно хорошими) и выполнять все возлагаемые на школьника обязанности. Иначе говоря, к концу дошкольного возраста дети начинают стремиться к новому общественному положению и к выполнению новой общественно значимой деятельности.

В свете этих данных становится понятным, почему отношение школьника к учению прежде всего зависит от того, в какой мере учение оказалось средством реализации его стремления к новому общественному положению. Становится понятным, например, что в тех случаях, когда, поступив в школу, дети не чувствуют непосредственно изменения своего положения, т. е. если их учебные успехи ничего не меняют в их взаимоотношениях с родителями, то в глазах этих детей положение школьника постепенно обесценивается, вместе с чем теряют свою привлекательность и все обязанности школьника, а учение начинает выступать для них лишь своей трудной стороной. В таких случаях у многих из этих детей начинает формироваться равнодушное, а иногда даже отрицательное отношение к учению. Конкретный характер такого отношения зависит от трудности, с которой дается ребенку учение, от его общего развития, от наличия или отсутствия у него познавательных интересов и, наконец, что самое главное, от того, нашел ли данный ребенок воплощение своих стремлений к новому образу жизни в каком-либо другом виде деятельности или нет. (В более старшем возрасте этот недостаток семейного воспитания часто компенсируется школой, но и в школе далеко не всегда удается создать такой коллектив, в котором место каждого ученика в этом коллективе и общественное мнение о нем определялись бы в первую очередь его успехами в учебном труде.)

Становится далее понятным и тот аффект, который связан у некоторых детей с учением и школой. Ведь учение и те взаимоотношения, которые строятся на его основе, являются главным содержанием жизни и деятельности в этом возрасте. Поэтому невозможность для некоторых детей по тем или иным причинам завоевать себе в процессе учения определенное место в системе взаимоотношений с окружающими может вызвать у ребенка конфликт с окружающими, а иногда и с самим собой.

Исследования недисциплинированных школьников целиком подтвердили эти положения и факты, полученные при изучении неуспевающих школьников. Они показали, что плохое поведение ученика очень часто возникает как форма протеста против сложившегося к нему отношения, как реакция на неуспех и как способ утвердить себя среди окружающих, а иногда, в более старшем возрасте, и как способ утвердить себя в своих собственных глазах. В наших исследованиях часто наблюдалось, что дети, не умевшие при помощи учения занять то положение в коллективе, на которое они внутренне претендовали, начинали «утверждать» себя, разыгрывая роли «неисправимых», «шутов» и пр.

Особенно часто среди недисциплинированных школьников встречались случаи, когда учащиеся нарушали дисциплину, так как теряли завоеванное ими ранее положение хорошего ученика или отличника. В исследовании Т. В. Драгуновой, например, у одной девочки-подростка был обнаружен целый комплекс общественно отрицательных черт — упрямство, негативизм, злобное отношение к окружающим, зазнайство, полное нежелание подчиняться правилам поведения в школе. Анализ жизни этой девочки показал, что в период начального обучения она не-

заслуженно, благодаря неправильному отношению к ней учительницы, занимала в классе положение хорошей ученицы, а в V классе потеряла это положение, и весь комплекс описанных черт оказался реакцией на эту потерю.

Таким образом, анализ всех фактов, полученных нами при изучении неуспевающих и недисциплинированных школьников, обнаруживает, что, в какое бы объективное положение мы не поставили ребенка, какие бы требования не предъявили, пока выполнение этих требований не станет нужным для самого ребенка, они не выступают как действительные факторы его развития. Нужными же для ребенка они могут стать только при условии, если их выполнение будет обеспечивать не только соответствующее объективное положение ребенка, но то положение, к которому он сам стремится.

Особенно отчетливо такого рода расхождения между требованиями к ребенку и его собственными потребностями и стремлениями обнаружилось в нашем исследовании при изучении первоклассников, оказавшихся еще не готовыми к школьному обучению [9]. В этих случаях положение, которое, поступив в школу, занял ребенок, объективно расходилось с его собственным отношением к делу, его поведением, потребностями и стремлениями, обусловленными предшествующей историей развития. Будучи объективно уже школьником, такой ребенок внутренне продолжал еще оставаться дошкольником: он не воспринимал учение как серьезное общественно значимое дело, продолжал относиться к нему, как к игре, игнорировал требования учителя, легко, не придавая этому особого значения, нарушал правила школьного поведения. В этих случаях требования, которые предъявила ребенку жизнь, вступив в противоречие и с его возможностями, и с его собственными стремлениями и потребностями, не были способны вызвать у него нужное поведение и не могли, следовательно, в должном направлении повлиять на его дальнейшее психическое развитие.

Аналогичное противоречие, но у других детей и в других условиях мы наблюдали в одной из школ-интернатов, где наше внимание было привлечено тем, что у некоторых детей стала обнаруживаться тенденция делать многое исподтишка, вести себя на глазах воспитателей иначе, чем в их отсутствие. Проанализировав это явление, мы убедились, что в основе его лежала следующая причина: эти дети, придя в интернат из очень неблагоприятных условий, крайне дорожили им и очень боялись потерять его. К ним, так же как и к другим детям, были сразу же предъявлены высокие требования (к дисциплине, опрятному виду, прилежанию и пр). Однако они не могли сразу же выполнить эти требования, так как их предыдущая жизнь в семье не подготовила их к этому. Как реакция на создавшуюся ситуацию у этих детей начали формироваться указанные черты поведения. При этом особенности формирующихся черт отвечали потребностям детей (сохранить свое место в школе-интернате), но не отвечали тем требованиям, которые к ним были предъявлены взрослыми.

Все сказанное обнаруживает, что для того, чтобы понять, как именно формируются у ребенка те или иные новые черты, необходимо различать объективное положение ребенка, которое он занимает в жизни, и его собственную «внутреннюю позицию», т. е. то, как он сам благодаря истории своего развития, создавшей у него определенный опыт и определенные черты, относится к окружающему и прежде всего к своему положению и к тем требованиям, которые оно к нему предъявляет. Анализ объективного положения ребенка дает возможность понять систему требований, которые к нему предъявляет среда, а изучение «внутренней позиции» — систему его собственных потребностей и стремлений. Наши исследования показали, что в тех случаях, когда удавалось понять «внутреннюю позицию» ребенка, не только становилось

ясным его отношение к тому или иному отдельному явлению, но выявлялась и вся система его отношений к действительности, внутри которой находит свое объяснение каждый более частный факт поведения. Вместе с тем попытка в процессе исследования перестроить отношения ребенка к центральным для него явлениям действительности обнаружила невозможность достигнуть этого, не изменив всей его внутренней позиции. Мы убедились в том, что от характера внутренней позиции ребенка и ее соотношения с его внешним положением зависит и то, как строится поведение ребенка, как протекает его деятельность, а следовательно, и то, как формируется его личность.

В то же время наша работа показала, какую важную роль играет соотношение между потребностями ребенка и его возможностями удовлетворить их и тем самым занять или сохранить отвечающее его потребностям и стремлениям место в системе его взаимоотношений с другими людьми. Это указывает на огромную роль в психическом развитии ребенка противоречия между его потребностями и ранее сформировавшимися возможностями. И это вполне понятно, так как никакое противоречие между требованиями, идущими извне, и возможностями самого ребенка не может стать источником формирования нового до тех пор, пока это внешнее противоречие не станет внутренним, т. е. не найдет своего отражения в потребностях самого ребенка. Игнорирование этого положения означает игнорирование собственных законов психического развития ребенка, игнорирование того, что психологические особенности личности, раз возникнув, в порядке обратного влияния определяют характер воздействия среды на ребенка.

Выводы, сделанные нами из наших исследований, в особенности относительно роли объективного положения ребенка и его «внутренней позиции» в формировании личности, хотя и были сделаны непосредственно на основе наших работ, однако в значительной степени были уже подготовлены в психологии ранее. В том или ином виде они уже содержались в работах других психологов, хотя в большинстве случаев и без достаточно отчетливого разграничения внешнего положения ребенка и его внутренней позиции.

В сущности уже Л. С. Выготский, пытаясь понять специфические условия развития ребенка, обращался к анализу того места, которое он занимает в системе жизненно важных для него отношений, и тех переживаний, которые у него с этим связаны. В уже указанных выше лекциях он приводит случай из клинической практики, на примере которого он очень отчетливо показывает зависимость между положением ребенка в семье, переживанием им семейной ситуации и тем, какое все это имеет значение для формирования его личности. Случай этот состоял в следующем: в одной и той же семье, где не было отца, а мать периодически страдала тяжелым психическим расстройством, росли трое детей, на развитии которых тяжелая жизненная ситуация сказалась совершенно по-разному. В частности, в то время как младший ребенок оказался задержанным в своем психическом развитии, робким, пассивным, застенчивым, старший, напротив, обнаруживал черты ранней психической зрелости, был активен, рассудителен, заботлив, на него, по словам окружающих, можно было вполне положиться.

Почему же, спрашивает Л. С. Выготский, сложилось такое различие в общем психическом облике и в характере развития этих обоих детей? Это зависело, отвечает он, от того, что каждый ребенок благодаря своему возрасту и уровню понимания по-разному переживал все явления окружающей жизни, а следовательно, и по-разному относился к ним.

Отмечая эти различия в переживаниях детей как источник различия в их поведении и развитии, Л. С. Выготский, анализируя далее конкретную ситуацию развития каждого ребенка, указывает, что младший и не мог ответить на эту ситуацию иначе, чем развитием защитных невро-

тических симптомов, так как оказался в силу своей возрастной беспомощности в положении страдающего существа, вынужденного пассивно принимать на себя все отрицательные воздействия окружающей его тяжелой обстановки. В противоположность этому старший мальчик, которому к моменту заболевания матери было уже десять лет, был поставлен в положение взрослого, на ответственности которого оказалась вся семья, и он действительно в меру своих сил во время приступов болезни матери заботился о младших детях, организовывал жизнь и быт семьи. На его долю, говорит Л. С. Выготский, выпала особая роль в семье, она и обусловила, с точки зрения Л. С. Выготского, тот тип развития, который оказался характерным для этого ребенка.

Следовательно, хотя Л. С. Выготский и говорил о понимании и переживании ситуации как об основных факторах развития ребенка, практически, чтобы объяснить это развитие, он все же анализировал то реальное положение, которое ребенок занимал в жизни и которое фактически в том или ином возрасте определяло и его поведение, и сами его переживания, и всю систему его отношений к действительности.

Подчеркивая важное значение внутренней позиции, занимаемой ребенком, в формировании его личности, надо отметить далее, что очень многие советские психологи, не выдвигая понятия «позиции», фактически кладут ее в основу анализа особенностей развития ребенка. В работе А. Г. Ковалева и В. Н. Мясищева, посвященной изучению характера [26], приводится, в частности, пример того, как по-разному сложились характеры двух девушек — однойцевых близнецов — только потому, что каждой из них в семье было определено разное место: одну из девочек стали считать старшей, ее с раннего детства стали называть старшей сестрой, ей поручалось присматривать за «младшей» сестрой, отвечать за ее поведение и впоследствии ей пришлось первой включаться в выполнение всякого рода поручений (сходить в магазин, подмести пол и т. п.). «Следовательно, — заключают авторы, — различие отношений родителей к детям определяет и различие их характеров даже тогда, когда они живут и воспитываются в одних и тех же условиях и имеют одни и те же природные задатки, как это бывает у однойцевых близнецов» [26; 192].

Хотя, как видно из этого заключения, авторы и обошлись без понятия «позиции», однако совершенно ясно, что никакое отношение родителей не может ничего определить в формировании личности ребенка, если благодаря этому отношению не изменится образ жизни ребенка, его собственные притязания, его деятельность, его поведение. Авторы правильно описали ситуацию развития обоих детей и фактически выделили ведущее в ней звено — разное положение обеих сестер в семье, совпавшее в данном случае с их внутренней позицией и определившее собой разное поведение девочек и разный характер их деятельности и взаимоотношений с окружающими людьми и друг с другом, а следовательно, и различия в формировании их личности.

А. Л. Шнирман, изучая коллектив как важнейшее условие формирования личности школьника, также пришел к выводу, что «... влияние коллектива на отдельную личность зависит не только от черт самого коллектива; оно должно зависеть также и от самой личности, от ее деятельности в коллективе, от места, которое она занимает в жизни и деятельности самого коллектива, от ее отношения к коллективу» [61; 38].

Итак, исследованиями последнего времени можно считать установленным, что формирование личности ребенка определяется прежде всего тем местом, которое он занимает в системе доступных ему человеческих отношений, и тем, в каком соотношении находятся требования, предъявляемые к нему жизнью, взрослыми, с теми психологическими

особенностями, которыми он к данному моменту располагает. Именно из этого соотношения рождаются те потребности и желания ребенка, те его цели и стремления, которые, преломляя и опосредствуя воздействия среды, становятся движущей силой развития у него новых психических качеств.

Эти положения имеют силу не только для понимания индивидуальных особенностей личности ребенка, но и для понимания психологического облика, типичного для детей разных возрастов.

Впервые попытку объяснить своеобразие возрастной характеристики ребенка тем местом, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений на разных этапах своего развития, сделал А. Н. Леонтьев. Характеризуя в одной из своих работ некоторые черты детей дошкольного возраста, он пишет: «Если пристально всмотреться во все эти особенности ребенка-дошкольника, то нетрудно открыть связующую их общую основу. Это — та реальная позиция ребенка, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений, позиция, которая обусловлена объективным местом, занимаемым им в этих отношениях» [32; 408]. Это объективное место детей дошкольного возраста, согласно А. Н. Леонтьеву, определяется прежде всего тем, что все их основные жизненные потребности удовлетворяются взрослыми. «Но, — пишет далее А. Н. Леонтьев, — если случится так, что основные жизненные отношения ребенка перестроятся, если, например, на его руках окажется маленькая сестренка, а мать обратится к нему как к своему помощнику, участнику взрослой жизни, тогда весь мир откроется перед ним совершенно иначе. Это — ничего, что он еще мало знает, мало понимает; тем скорее он переосмыслит известное ему, тем скорее изменится его общий психический облик» [32; 408].

Высказав эти совершенно правильные положения, А. Н. Леонтьев, как мне кажется, не был, однако, до конца последователен. «Итак, — пишет он далее, — изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, — это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка как внешней, так и внутренней. А ее развитие в свою очередь зависит от наличных жизненных условий.

Значит, в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности, так как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает» [32; 414].

Здесь, мне кажется, появляется какая-то неясность в основных отношениях, которые должны быть учтены для понимания движущих сил развития ребенка. Объективное место, которое занимает ребенок на каждой ступени своего развития, определяется двумя обстоятельствами: с одной стороны, конкретно-историческими условиями, в которых он развивается (например, необходимостью его участия в производстве, длительностью периода обучения ребенка и пр.), а с другой стороны — уровнем возможностей самого ребенка, достигнутым на предшествующей стадии развития, который эмпирически всегда учитывается взрослыми. Что же касается деятельности ребенка, которая выдвигается, как непосредственная движущая сила его психического развития, то она сама, как я полагаю, определяется местом, занимаемым ребенком в жизни, и теми потребностями и стремлениями, на удовлетворение которых она направлена.

О важном значении позиции ребенка для понимания всей системы его отношений к действительности свидетельствуют и другие работы, проведенные указанной выше лабораторией и посвященные мотивам учебной деятельности школьников.

Экспериментальное исследование мотивов деятельности было начато в советской психологии А. Н. Леонтьевым и его сотрудниками, изучавшими влияние мотивов деятельности на характер ее протекания и на ее результаты у детей дошкольного возраста.

В проведенных нашей группой исследованиях изучение мотивов ставилось несколько иначе. Мы интересовались не столько ролью мотива в деятельности ребенка (хотя и это в известной мере было предметом изучения), сколько формированием самих мотивов, их возникновением и изменением в процессе жизни и воспитания ребенка. Поэтому к исследованию мотивов учения мы подходили генетически, изучая процесс становления мотивов учения у отдельных детей, а главное, раскрывая специфические особенности мотивов у детей на разных этапах их возрастного развития. При этом нас интересовало изменение с возрастом не только содержания мотивов учения, но и то, какую роль в жизни и учебной деятельности ребенка играют разные по своему содержанию мотивы, как изменяется по возрастам значение и побудительная сила каждого из них и в какую систему складываются мотивы учебной деятельности ребенка на разных этапах его возрастного развития. Главный же смысл наших исследований заключался в том, чтобы понять закономерность возникновения у данного ребенка или в данном возрасте именно тех, а не иных мотивов учения и закономерность их возрастного изменения.

Для того чтобы решить так поставленную задачу, мы должны были изучать мотивы учения в тесной связи как с общей направленностью личности ребенка, так и с характером его образа жизни и того места, какое занимает в его жизни учение.

В своем исследовании мы применяли различные методики, стремясь получить возможно более объективную характеристику изучаемого явления. Вместе с тем мы сохраняли единый методический принцип, добиваясь того, чтобы всякий факт выступал в исследовании дважды: так, как он представляется самому ребенку, и так, как он выступает в своей объективной характеристике. В беседе с детьми, например, мы всегда задавали вопросы двух типов: одни из них ставили ребенка перед задачей дать прямой ответ о мотивах учения; другие же выясняли это обходным, косвенным путем. С этой целью детям задавались вопросы, которые в глазах их не имели никакой связи с мотивами их учебной деятельности. Однако, отвечая на эти вопросы, ребенок в действительности обнаруживал мотивы учения [11; 31, 32]. В результате такой беседы оказывалось возможным, сопоставляя ответы на те и другие вопросы, получить характеристику не только мотивов, которые действительно побуждают учебную деятельность ребенка, но и раскрыть их отношение к мотивам, которые выступают для сознания самого ребенка.

Исследованием были охвачены школьники с I по X класс, а также дети старшего дошкольного возраста.

Первые материалы исследования поставили нас перед тем фактом, что учебную деятельность школьников побуждает всегда не какой-либо один мотив, а целая система мотивов, находящихся между собой в сложном, а иногда даже в противоречивом взаимоотношении. В последующих исследованиях было показано, что это относится не только к учебной, но и к любой деятельности ребенка (трудовой, общественной и пр.).

Дальнейший анализ мотивов учения показал, что они различаются между собой не только по содержанию, которое всегда было главным основанием для их классификации, но и по выполняемой функции и, главное, по происхождению.

С точки зрения функции и побудительной силы следует различать мотивы, непосредственно побуждающие учебную деятельность, и мотивы, лишь ориентирующие ее, придающие ей тот или иной «личностный» смысл. Первые мы вслед за А. Н. Леонтьевым назвали «непосредственно побуждающими», вторые — «смыслообразующими» мотивами.

Чтобы учебная деятельность протекала нормально и в ней правильно формировалась личность школьника, необходимо сочетание тех и других мотивов. Отсутствие «смыслообразующих» мотивов свидетельствует о том, что учебная деятельность ребенка не заняла в его жизни должного места, стоит вне его основных жизненных отношений и устремлений и, следовательно, лишена для него глубокого «личностного» смысла.

Однако наличие только смыслообразующих мотивов не может обеспечить нормального протекания повседневной учебной работы ребенка. Если, например, школьник стремится к образованию, видя в нем условие дальнейшей полноценной творческой деятельности или обеспечения себе в будущем определенного общественного положения, то хотя это и жизненно важные мотивы, однако, будучи далекими для ребенка, они не могут заставить его, особенно в младших и средних классах школы, своевременно сесть за приготовление урока на завтрашний день. Здесь нужны дополнительные мотивы, более близко и непосредственно связанные с повседневной жизнью и повседневной учебной деятельностью детей. Одним из таких мотивов является, например, оценка знаний, выраженная в отметке и обеспечивающая школьнику определенное место в классе и определенное отношение к нему окружающих.

Следовательно, в то время как смыслообразующие мотивы кристаллизуют в себе устремления ребенка в будущее, непосредственно побуждающие мотивы кристаллизуют его потребности сегодняшнего дня. Поэтому как для правильной организации учебной деятельности ребенка, так и для полноценного формирования его личности очень важно развитие обоих видов мотивации учения и глубокая внутренняя связь между ними.

В проведенных нами исследованиях было установлено, что мотивы, непосредственно побуждающие учебную деятельность школьников, только тогда могут выполнить свою воспитательную роль, когда они внутренне, органически связаны с содержанием учения или несут в себе его общественный смысл. Если же ребенок учится только ради награды или чтобы избежать наказания, то такие мотивы хотя и могут в отдельных случаях обладать большой побудительной силой, однако толкают детей к формальному усвоению знаний и способствуют развитию у них нежелательных качеств личности.

Так, изучение роли отметки в учебной деятельности школьника показало, как изменяется ее функция и как возникает ее отрицательное влияние на ребенка, когда она теряет для него свою внутреннюю связь с содержанием учения [12]; [35]. Исследование показало две стороны отметки: с одной стороны, она отражает уровень знаний ученика и тем самым служит показателем его успеваемости; с другой стороны, она является оценкой качества учебного труда ребенка и его лично, как школьника, выражая тем самым общественное мнение о нем... Обе эти стороны обуславливают друг друга, однако для детей они не всегда бывают взаимосвязаны.

В некоторых случаях, при неправильном использовании отметки (например, тогда, когда она ставится за механически выученные уроки

или не столько за знание предмета, сколько за поведение на уроке), а также при отсутствии правильно организованного общественного мнения в классе (например, когда отличники окружаются ореолом славы, независимо от их отношения к учению и личных качеств), отметка перестает быть для учащихся критерием оценки их знаний, а как бы фетишизируется ими и становится лишь средством завоевания определенного общественного положения и признания их заслуг со стороны окружающих. В результате такого отношения детей к отметке у них ослабляется интерес к знаниям, возникает нездоровое соревнование, честолюбие и ряд других педагогически отрицательных явлений. Эти данные с полной ясностью указывают на необходимость специального воспитания мотивов учебной деятельности ребенка, так как в этих данных со всей конкретностью выступает глубокая внутренняя связь, существующая между мотивами учения и формированием личности ребенка.

Еще более существенное различие между мотивами учения (по сравнению с их различиями по функции и побудительной силе) выясняется при анализе их с точки зрения происхождения. В этом случае опять-таки выделяются две группы мотивов, тесно связанных между собой, но имеющих разное происхождение и разную логику развития.

Одна из этих групп — это мотивы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью ребенка, с ее содержанием и способом выполнения. Многие школьники, например, учатся ради того, чтобы узнать новое, интересное; им непосредственно доставляет удовольствие читать, писать, считать, они любят преодолевать трудности, добиваться решения поставленной учебной задачи.

Исследование учебных интересов детей младшего школьного возраста, проводившееся в нашей лаборатории М. Ф. Морозовым [40], показало, что учащиеся даже этого возраста не только интересуются знаниями, которые получают в школе, но и любят самый процесс усвоения знаний. В проведенных экспериментах было выяснено, что учащиеся, поставленные перед выбором более легких или более трудных учебных заданий, как правило, предпочитают те из них, которые являются более сложными и трудными по содержанию. И это типично не только для хороших, но и для средних по успеваемости школьников.

Такие мотивы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью, изменяются и развиваются с возрастом. Однако понять содержание, ход и направление их развития возможно, только исходя из развития самого учебного процесса, его содержания и формы и из логики накопления учебных знаний.

Исследования многих авторов, в том числе и М. Ф. Морозова, показали, что первоначально учебные интересы детей направлены преимущественно на отдельные факты и события, указанные в изучаемом материале. Однако по мере накопления знаний и возникновения на этой основе системы представлений о действительности, которая отражена в том или ином учебном предмете, у детей появляется интерес не только к самим фактам и событиям, но и к их связи между собой, и к существующим между ними причинным зависимостям. Иначе говоря, в процессе овладения основами наук возникает потребность узнать окружающую действительность и управляющие ею закономерности. Позже и опять-таки на основе накопления и систематизации знаний, когда у детей создается представление о соответствующем учебном предмете, у них возникает интерес не только к самой действительности, но и к тому, что известно о ней в науке, и к процессу ее познания. Следовательно, понять характер изменения учебных интересов, являющихся важнейшими мотивами, порождаемыми самой учебной деятельностью школьников, возможно только из анализа процесса усвоения школьниками основ наук.

Точно так же и развитие других мотивов учения, относящихся к той же первой группе, например удовольствия от преодоления трудностей, от переживания интеллектуального усилия и пр., невозможно понять вне анализа самой учебной деятельности ребенка.

В противоположность этому мотивы учения, принадлежащие к другой группе (выделяемой с точки зрения происхождения мотивов), не могут быть поняты, если не выйти за пределы учебной деятельности ребенка в широкий мир его жизненных отношений. Школьник учится не только потому, что его побуждает к этому интерес к знаниям и удовольствие, которое он получает от самого учебного труда, но и потому, что учение, являясь деятельностью общественно значимой, обеспечивает ребенку определенное место в жизни и отношение к нему окружающих, а знания, приобретаемые в школе, в значительной степени определяют его дальнейшую судьбу. Такие мотивы, в отличие от мотивов первой группы, мы назвали «широкими социальными мотивами учения», так как они выходят за узкие рамки самой учебной деятельности и связаны с более широкими отношениями ребенка к действительности.

Мотивы, относящиеся к этой группе, могут быть очень разнообразными по своему содержанию. Это может быть стремление ребенка получить одобрение учителя, завоевать уважение товарищей, похвалу родителей или стремление получить хорошую отметку, облегчающую поступление в высшее учебное заведение. Вместе с тем у каждого ребенка и на каждой возрастной ступени развития всегда есть какой-то один ведущий мотив, кристаллизующий самые основные жизненные потребности ребенка и определяющий характер всех остальных мотивов его учебной деятельности.

Генетический анализ ведущих мотивов учения у детей разных возрастов обнаружил определенное направление в их развитии. Первоначально ведущим мотивом учения является стремление к учению как к социально значимой деятельности, которая вводит в мир новых отношений и обеспечивает новое общественное положение. В связи с этим все моменты, подчеркивающие общественную значимость учения и его серьезный обязательный характер, становятся на этом этапе мотивами, побуждающими учебную деятельность ребенка. Требования и похвала учителя, внимание и уважение, с которым к учебной работе ребенка относятся родители, оценка окружающими его успехов и пр. имеют в глазах учащихся младших классов особую ценность.

В более старшем возрасте ведущий мотив учения меняется, причем основой этого является изменение жизни самого школьника и характера его взаимоотношений с окружающими. Став школьником, ребенок входит в школьную жизнь, наполненную своим особым содержанием, которое становится и содержанием жизни его самого. Сейчас он стремится качеством своей учебной работы завоевать определенное место в школе, в школьном коллективе, утвердить себя в позиции хорошего школьника. Поэтому в данном возрасте особую побудительную силу приобретает общественное мнение класса и отметка, кристаллизующая в себе это мнение.

Наконец, в старших классах школы, когда школьники подходят к завершающему этапу учения, основной мотив их учебной деятельности связан с их будущим. Перед ними жизнь ставит новые проблемы: что они будут делать, окончив школу? Как сложится их дальнейшая судьба? Какое место они займут в жизни своего общества? Школьные дела и школьные отношения начинают переосмысливаться в плане этих перспектив. Теперь ведущий общественный мотив учения связан с потребностью школьника определить свое будущее. Получение знаний для выбираемой профессии, отметка как показатель знаний, имеющих значение для дальнейшей «судьбы» ученика, становятся ближайшими и непосредственно побуждающими мотивами учебной деятельности.

Данные, полученные в исследованиях мотивов учебной деятельности, показывают, что характер ведущего общественного мотива учения определяет всю систему учебной мотивации ребенка. В исследовании М. Ф. Морозова, например, опровергнуто очень распространенное до сих пор мнение, что учебные интересы младшего школьника возникают из занимательности и ею поддерживаются. Материалы работ показывают, что даже в I классе учеников больше всего привлекает в учении его серьезный и обязательный характер. Стремление детей этого возраста к учению как к социально значимой деятельности определяет и характер их учебных интересов, в известном смысле противоположных тем, которые были у них еще недавно и продолжают оставаться у них и теперь в других сферах их деятельности.

Та же закономерность не менее отчетливо выступает и на последнем этапе развития мотивации учения. Общественные мотивы, связанные с будущим школьника и являющиеся у старших школьников ведущими, также определяют учебные интересы в этом возрасте. Учащиеся старших классов, как правило, начинают особенно интересоваться теми учебными предметами, которые им нужны для работы по избранной специальности, для овладения избранной профессией.

Ведущее значение широких социальных мотивов учения в развитии всего отношения школьников к учению совершенно закономерно, так как эти мотивы кристаллизуют в себе основные жизненные потребности ребенка, вытекающие из объективно занимаемого им места в системе общественных отношений и из его внутренней позиции.

Данные, полученные нами при исследовании широких социальных мотивов учебной деятельности ребенка, несомненно, относятся к закономерностям формирования не только учебных мотивов, но и мотивов, побуждающих любую другую деятельность ребенка и все его поведение.

Эти же данные позволяют понять известную ограниченность гипотезы относительно развития мотивов, выдвинутую в свое время А. Н. Леонтьевым. Он пытался понять развитие мотивов преимущественно из развития внутренней структуры самой деятельности. Высказывая гипотезу о развитии мотивов и об условиях, при которых в итоге их сдвига происходит возникновение новых потребностей, А. Н. Леонтьев пишет: «Самый общий ответ, который следует дать на этот вопрос, состоит в том, что в основе описанного сдвига мотивов лежит развитие самих действий и что он происходит в связи с их результатом» [33а]. Несомненно, что результат деятельности может при каких-то, еще малоизученных условиях сам стать мотивом деятельности ребенка. Однако вряд ли это можно считать основным путем формирования мотивов. Если мотив, согласно мысли А. Н. Леонтьева, выполняет свою побудительную функцию лишь в силу кристаллизовавшейся в нем потребности, то нельзя понять формирование самих потребностей, не выходя за рамки анализа структуры деятельности ребенка в область его широких жизненных отношений. А. Н. Леонтьев пытается связать развитие мотивов с жизненной позицией ребенка, но пока это дано в самой общей форме, без анализа имеющихся здесь конкретных зависимостей.

II. РОЛЬ ЗНАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРИНЦИПОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

1

Значительное количество психологических работ, относящихся к изучению личности, посвящено исследованию нравственных понятий у школьников и их роли в нравственном развитии личности. Повышенный интерес к этим вопросам объясняется прежде всего тем огромным

значением, которое имеет усвоение моральных знаний и формирование убеждений в воспитании правильных общественных форм поведения и в формировании нравственных качеств личности.

Опыт воспитательной работы в школе также показывает важнейшую роль знаний в воспитании общественных форм поведения ребенка, особенно среднего и старшего школьного возраста.

При всем этом, однако, взаимоотношение между знанием нравственных норм поведения и формированием нравственных поступков далеко не просто и однозначно. Более того, переоценка знаний в процессе нравственного воспитания и перенос вследствие этого центра воспитательной работы на словесные методы (беседы, разъяснения, убеждения и пр.) могут привести и действительно приводят на практике к возникновению разрыва между знанием и поведением, т. е. к своеобразному формализму, который характеризуется здесь тем, что ребенок, прекрасно зная моральные нормы и правила, отнюдь не следует им в своем личном поведении.

Факты такого расхождения между знаниями и поступками хорошо известны и описаны в ряде работ (исследования А. Л. Маливанова, А. С. Алякринской и других). Наличие их выдвигает ряд существенных вопросов для углубленного психологического изучения.

Особенно важен вопрос о том, почему знание нравственных норм поведения в одном случае повышает общественный уровень поведения, делает его более гибким, устойчивым, принципиальным, а в другом случае либо остается нейтральным по отношению к поведению, либо даже вступает с ним в противоречие и приводит к формированию отрицательных черт личности.

Необходимо выяснить, при каких условиях знания нравственных норм становятся формальными и при каких психологических предпосылках они усваиваются глубоко и прочно, становятся действительными убеждениями.

Надо понять, что же вносят в поведение знания нравственных норм и почему невозможно до конца воспитать нравственное поведение, не доводя до сознания ребенка этических норм, на которых это поведение строится.

Обратимся сначала к исследованиям моральных знаний у школьников разного возраста, к характеристике формирования этих знаний и их роли в поведении ребенка.

В ряде исследований установлено, что наряду с относительно высоким уровнем развития нравственного поведения содержание моральных понятий некоторыми школьниками, даже старших классов, раскрывается недостаточно верно. И. М. Краснобаев [29], например, в результате анализа значительного материала, собранного при помощи бесед и сочинений, пришел к выводу, что раскрытие содержания этических понятий у старших школьников в ряде случаев не соответствует возрастным возможностям учащихся, их общему интеллектуальному развитию и накопленному ими опыту нравственного поведения.

О том же самом говорят и данные В. И. Селиванова [46] о понимании школьниками (VII—VIII классов) нравственно-волевых качеств личности. Только около половины подростков (49,8%) смогло достаточно правильно раскрыть содержание этих понятий, более четверти (25,4%) вовсе не сумело выразить в речи то, что они имеют в виду под соответствующими понятиями, остальные (24,8%) раскрыли их неправильно.

Большое исследование, специально посвященное характеристике моральных понятий у школьников, провел В. А. Крутецкий [30]. Он изучал характер и уровень знания учащимися V—X классов десяти понятий, относящихся к моральным качествам личности. Материалы его исследования также свидетельствуют о ряде недочетов в этих

знаниях у учащихся не только среднего, но даже и старшего школьного возраста.

Аналогичные факты отмечаются в работах А. С. Алякринской [3], А. И. Жаворонко [20] и других исследователей.

В исследовании Т. В. Рубцовой [45], например, было показано, что дети младшего и среднего школьного возраста нередко неверно оценивают те или иные поступки, так как обладают неправильными представлениями о моральных качествах личности. Так, некоторые школьники считали трусливым поведение ребенка, который совершил смелый поступок, несмотря на то что испытывал чувство страха. Для них смелость означала только отсутствие страха, но не его преодоление («раз боялся, — значит, смелым не был»). Отсутствие достаточно обобщенного знания о моральных качествах личности приводит, как показывает Т. В. Рубцова, к ситуативности и субъективности моральных оценок школьников. Дети младшего школьного возраста, согласно ее данным, в ряде случаев по-разному оценивают героя литературного произведения, в зависимости от того, что именно в его поведении произвело на них наибольшее впечатление, а также от того, в какой ситуации проявились те или иные его качества.

Аналогичные данные о субъективности и ситуативности моральных оценок школьников получены и в еще не опубликованных исследованиях, проведенных в нашей лаборатории В. И. Самохваловой и Т. В. Драгуновой. Ч. И. Самохвалова установила, например, что суждения школьников о том или ином поступке или оценка ими того или иного нравственного качества в значительной степени зависит от их собственной позиции в коллективе. В работе Т. В. Драгуновой было установлено, что один и тот же поступок оценивается школьниками по-разному в зависимости от того, к каким последствиям он приводит. Так, например, некоторые дети отрицательно оценивали мальчика, который хотел помочь матери убрать посуду, но по невольности разбил тарелку. У Рубцовой мы находим аналогичные факты.

В исследовании А. Л. Малиованова, изучавшего соотношение между уровнем моральных знаний и характером повседневного поведения школьников, выделилась особая группа подростков, для которой существенным оказалось неумение в силу недостаточной осознанности и обобщенности нравственных понятий увидеть и понять связь между известными им высокими требованиями коммунистической нравственности и их повседневными поступками. Желая, например, совершать героические дела, эти школьники не всегда считали нужным выполнять свои повседневные обязанности, прилежно учиться, быть дисциплинированными в школе и дома и т. д. Восхищаясь идейностью, волей и настойчивостью Маресьева и даже предпринимая попытки воспитать у себя соответствующие качества личности, они одновременно могли без всякого смущения нарушать школьную дисциплину, не придавая этому никакого нравственного значения. «Указанные особенности данной группы учащихся, — справедливо пишет А. Л. Малиованов, — являются выражением недостаточности осознания ими полного содержания моральных принципов и норм при относительно хорошо развитых моральных чувствах и хорошей общей направленности личности». «Иначе говоря, — утверждает он, — подлинный моральный облик этих школьников выше уровня развития их этических понятий, что и обуславливает недостатки их повседневного поведения, к которому они и не пытаются применить принципы морали» [38; 10].

В работе Т. Е. Конниковой сообщаются некоторые интересные наблюдения аналогичного порядка. Она пишет, что в своей педагогической практике ей не раз приходилось сталкиваться с тем фактом, что во время политинформаций, которые в этой школе проводились не в форме прямого изложения политических событий а в форме подлинной

агитационной работы, стремящейся вызывать у слушателей активное отношение к рассказанному и патриотические переживания, когда комсомольцы рассказывали о том, чего добился тот или иной передовик производства, они говорили об этом без достаточного агитационного пыла. «Не только для подростков, — замечает в связи с этим Т. Е. Конникова, — но даже и для юношей не всегда отчетливым представляется подлинный патриотический смысл трудового подвига. Факты трудового героизма кажутся им обыденными, естественными и не заслуживающими интереса» [27; 86]. Школьники легко видят героизм и патриотизм на войне, т. е. там, где это лежит, так сказать, «на поверхности» и не требует глубокого проникновения в суть явления, и не умеют вскрыть эти качества в повседневных делах и поступках.

В исследовании А. Л. Маливанова было экспериментально показано, как решительно изменяется поведение подростков, когда им удается показать действительную связь между их повседневным поведением и теми высокими принципами, которыми они хотят, но далеко не всегда умеют руководствоваться.

В связи со сказанным возникает вопрос о том, почему у ряда школьников имеется недостаточный по сравнению с возрастом уровень развития нравственных понятий.

Почти все исследователи, занимавшиеся этим вопросом, считают, что главная причина заключается в том, что эти понятия усваиваются школьниками эмпирически, вне общей теории, без специального и последовательного руководства со стороны учителя. Именно это и обуславливает элементарность, отрывочность и бессистемность этих понятий. В исследовании В. А. Крутецкого, например, показано, что правильно построенный курс психологии, в котором нравственные качества личности становятся предметом специального изучения, резко повышает умение школьников формулировать, т. е. четко выразить в речи, сущность этих качеств.

В соответствии с признанием огромной роли правильных этических знаний для нравственного развития школьников некоторые советские психологи (И. М. Краснобаев, А. Л. Маливанов, В. А. Крутецкий) поставили перед собой задачу в условиях психолого-педагогического эксперимента (путем этических бесед, специальных занятий на этические темы, использования соответствующих учебных предметов, в первую очередь литературы и психологии) повысить уровень знания школьниками этических понятий и проследить затем влияние этой работы на поведение школьников.

В результате исследований было показано, что при прочих равных условиях повышение уровня, глубины и осознанности моральных представлений и понятий действительно благоприятно сказывается на уровне, устойчивости и принципиальности поведения учащихся. Это означает, что в учебно-воспитательную работу школы необходимо в какой-то форме ввести специальное обучение учащихся системе этических знаний, включающих теоретическое овладение основными принципами коммунистической нравственности. По этому поводу очень определенно на основании огромного педагогического опыта, его анализа и обобщения говорил А. С. Макаренко. Он сетовал на то, что даже в старой школе было понимание того, что необходимо систематическое преподавание морали. И такая мораль, нужная господствующим классам, в виде закона божия, преподносилась детям в школах, а у нас знания коммунистической морали дети усваивают пóходя, в условиях случайного общения с окружающими (если не считать, конечно, некоторых элементов морального воспитания, которые даются учащимся на уроках литературы и истории).

«В своей практике, — говорит он, — я пришел к убеждению, что и для нас необходимо изложение теории морали... В своей практике

я принужден был теорию морали в определенном виде, в программном виде своим ученикам предлагать... Я на своем опыте даже имел уже разработанные конспекты таких бесед теоретического морального типа... и я видел очень хорошие, большие результаты такой теории морали...» [37; 132—133].

2

Отсутствие подлинного знания принципов коммунистической ответственности, однако, не является единственным источником разрыва между словом и делом в поведении ребенка. Более того, оно даже не является его главной причиной.

Недостаточная осознанность и обобщенность моральных представлений и понятий может дезориентировать ребенка в оценке им поведения окружающих и в оценке собственных недостатков. Однако отсутствие соответствующего уровня моральных знаний не может объяснить тех случаев, когда дурные поступки детей сочетаются с достаточно хорошим знанием норм и правил поведения.

В исследовании А. Л. Малиюанова этим отличалась другая выделенная им группа подростков [38]. Эти учащиеся, составлявшие, правда, очень небольшую группу, характеризуются хорошим знанием нравственных норм, умением четко определить нравственные требования к поведению, выделить основные признаки нравственных понятий, формулировать сущность этих понятий, умением дать правильную оценку нравственному поступку и указать необходимую в том или ином случае форму поведения; и вместе с тем эти подростки не руководствуются имеющимися у них знаниями в своем собственном поведении и даже не стремятся к этому. Они умеют предъявить (и охотно предъявляют) требования к товарищам, но не считают нужным предъявлять эти же требования к себе.

Наряду с этой группой в работе А. Л. Малиюанова указываются и такие учащиеся, которые ведут себя плохо не потому, что сознательно не хотят этого, а потому, что хорошее поведение, по их собственным словам, у них «как-то не получается». Эти дети знают правила поведения, искренне стремятся вести себя соответственно этим правилам, однако на деле оказываются в числе слабо дисциплинированных учеников: они не умеют систематически работать, организованно действовать, подчиняться требованиям взрослых.

По данным, специально собранным в нашей лаборатории, такие учащиеся составляют большинство недисциплинированных учащихся, особенно в среднем и старшем школьном возрасте.

Ясно, что причина разрыва между словом и делом во всех только что указанных случаях лежит уже не в природе нравственных знаний, которыми владеют учащиеся, а в отсутствии или неправильном формировании каких-то других компонентов, составляющих нравственную характеристику личности ребенка, и прежде всего в отсутствии у них достаточно прочных нравственных привычек.

III. ЗНАЧЕНИЕ НАВСТВЕННЫХ ПРИВЫЧЕК В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

1

Опираясь на огромный опыт воспитания и перевоспитания характеров, А. С. Макаренко писал: «Я допускаю, что может быть такое положение, когда у школьника будут правильные советские патриотические представления, но не воспитана правильная советская привычка». «Это особенно важно, — говорит, он, — когда речь идет о воспитании таких качеств, как терпение, умение преодолевать длительные затруд-

нения, брать препятствие не рывком, а давлением. Сколько бы вы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но, если вы не воспитываете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали. Одним словом, я требую, чтобы детская жизнь была организована, как опыт, воспитывающий определенную группу привычек» [37, 279—280].

Можно без преувеличения сказать, что и среди крупнейших педагогов прошлого нет ни одного, который не придавал бы огромного значения привычкам. Правда, не все считали привычки положительным компонентом человеческого поведения. Некоторые полагали, что привычки создают рутину поведения, лишают его гибкости и прогресса, но такое отношение к привычкам было результатом ограниченного понимания привычек как механических действий, косных, сопротивляющихся сознательной регуляции.

В советской психологии подавляющее большинство исследователей также отмечает огромное значение привычных форм поведения для формирования нравственной стороны личности ребенка. С. Л. Рубинштейн, например, утверждает, что мировоззрение, мораль, побуждая человека поступать определенным образом как бы оседают и закрепляются в его характере в виде привычек — привычных способов нравственного поведения. Превращаясь в привычки, они становятся «второй натурой» человека [43; 667].

Б. Г. Ананьев также считает, что в «процессе формирования отношений и их укоренения в деятельности человека важное значение имеет формирование привычек и их переход в черты характера человека». «Особенно существенную роль, — говорит он, — играют такие обобщенные привычки, как привычка к трудовому усилию, привычка к внимательности, привычка к аккуратности и порядку, привычка к высокому качеству выполнения любой работы, привычки коллективности, значение которых подчеркивал М. И. Калинин» [5; 48].

А. А. Смирнов в статье, посвященной анализу состояния исследований по вопросам личности советского школьника [54], утверждает, что нравственное воспитание должно завершаться выработкой устойчивых привычных форм морального поведения. Он возражает психологам, которые считают невозможным применение в данном случае понятия привычки, полагая, что их отрицательное отношение к данному понятию основано на неправильном его понимании в духе старых педагогов и психологов, противопоставлявших сознание привычке. В отличие от этого А. А. Смирнов считает, что привычные формы поведения могут возникать и на сознательной основе. Однако, став привычными, они превращаются в такие действия, «по поводу выполнения которых человек уже не колеблется. Они выполняются им как нечто для него само собой разумеющееся, не требуют никакого предварительного обсуждения, неизменно выполняются при наличии определенной ситуации». А. А. Смирнов считает, что «изучение своеобразия формирования привычных форм поведения составляет одну из важнейших задач психологии личности школьника» [54; 82].

Несмотря на такое признание со стороны советских психологов значения привычных форм нравственного поведения для построения личности ребенка и на имеющийся педагогический опыт в этом отношении (работы А. Е. Адриановой [2], М. Н. Гушиной [16] и других), конкретных психологических исследований, посвященных этой проблеме, еще очень мало. Психология до сих пор почти не располагает экспериментальными данными о природе нравственных привычек, процессе их формирования, об их месте в сложном комплексе черт человеческого характера; нет даже достаточного количества фактов и наблюдений, имеющихся в других разделах психологии личности школьника.

Одним из первых советских психологов, пытавшихся проанализировать процесс и условия воспитания нравственных привычек у школьников, является А. Л. Шнирман. В своей первой работе, посвященной этому вопросу [57], он высказывает ряд соображений относительно особенностей и сущности нравственных привычек, обосновывая эти соображения анализом известных педагогических фактов.

В результате анализа автор различает, с одной стороны, привычки действия, с другой — привычки деятельности. Воспитание последней группы привычек является, с его точки зрения, наиболее сложной и важной проблемой, так как эти привычки «имеют характер большей обобщенности». Правда, в дальнейшем А. Л. Шнирман не раскрывает подробно, что имеется в виду под «обобщенностью привычек», но все же высказанное им положение наталкивает на мысль, что сложные формы привычного поведения являются не простым результатом повторения, а возникают на основе обобщения поступков, совершенных в разных ситуациях.

А. Л. Шнирман выделяет наиболее значимые для формирования личности ребенка привычки и пытается расчленить сложные формы привычного поведения на составляющие их более элементарные формы. Он выделяет также и некоторые обязательные педагогические условия правильного формирования привычек — режим, разъяснение ребенку значения предъявляемого требования, единство требований со стороны окружающих, контроль и пр.

Другая работа А. Л. Шнирмана посвящена формированию привычки к самостоятельной работе [58]. В отличие от первой она основана уже на специально собранных фактах и наблюдениях. Правда, автор сам указывает на то, что это исследование, являясь лишь начальным этапом изучения, и еще не ставит задачи проникнуть в структуру изучаемой привычки, ее содержание и характер; в нем не ставится также задача проанализировать эту привычку с ее качественной стороны и установить закономерности ее формирования, но все же в своей работе автор дает фактически материал, свидетельствующий о разных путях формирования этой привычки. Собранные в исследовании факты позволяют утверждать, что формирование привычек не сводится к простому закреплению действий в результате повторений, а является сложным процессом развития соответствующих форм поведения, включающих в себя разрушение ранее возникших связей и возникновение новых. Показано также, что нельзя понять формирование привычки к самостоятельной работе без учета роли в этом процессе личности школьника, приобретающего данную привычку.

2

Проблема закрепления привычных форм поведения и вопросы, связанные с ролью привычек в формировании качеств личности школьников, ставились и в нашей лаборатории. Сначала их изучение шло путем наблюдения, после чего мы стали применять эксперимент.

Этот цикл работ, продолжающийся и в настоящее время, был начат исследованием Л. С. Славиной, посвященным выяснению роли привычных форм поведения в воспитании у школьников первого класса старательного и ответственного выполнения учебных обязанностей [51].

Исследование ставило перед собой задачу проверить методом психолого-педагогического эксперимента некоторые психологические положения, выдвинутые на основе ранее проведенных в лаборатории исследований. В частности, в работе с неуспевающими и недисциплинированными школьниками было замечено, что попытка сформировать у этих школьников определенные положительные качества требует такой организации поведения, которая вынуждала бы ребенка действовать всегда

определенным способом, систематически и неуклонно воспроизводя воспитываемые у него формы поведения. При этом было замечено, что в процессе такого «упражнения» каждое уклонение от заданных форм поведения должно немедленно вызвать реакцию коллектива, направленную на то, чтобы вернуть ребенка к исходным формам этого поведения. Только при соблюдении указанных условий в течение относительно длительного срока можно рассчитывать воспитать у детей такие устойчивые формы поведения, которые не давали бы затем значительных срывов.

Эти наблюдения и поставили вопрос о роли привычек в воспитании у детей устойчивых форм поведения и в нравственном формировании личности. Было выдвинуто предположение, что качества, или свойства, личности в своей основе являются закрепившимися и ставшими привычными формами поведения ребенка.

Вместе с тем в результате наблюдений и анализа педагогического опыта мы пришли к предположению о том, что закрепление «упражняемых» форм поведения и возникновение у ребенка потребности действовать именно так, а не иначе происходят лишь в том случае, если это поведение осуществляется по определенным мотивам и прежде всего если оно связано с наличием у ребенка стремления выработать у себя соответствующие качества. Если же данная форма поведения осуществляется по принуждению, то хотя ребенок и приучается действовать согласно требованиям окружающих, однако у него не возникает потребности поступать так же и в тех случаях, когда это внешнее требование отсутствует. Таким образом, поведение, выработанное по принуждению, не отвечает тому главному критерию, который был выдвинут А. С. Макаренко для проверки нравственной воспитанности личности: ребенок должен стремиться поступать правильно не только на людях, но и наедине с самим собой, «по секрету». В структуру устойчивых форм поведения ребенка, а следовательно, и в природу качеств его личности входит, таким образом, не только упрочившаяся и ставшая привычной система действий, но и закрепившаяся система его отношений к действительности. Поэтому в условия воспитания устойчивых форм поведения входит правильная организация не только поведения детей, но и тех мотивов, по которым оно осуществляется.

Проверке этих положений было посвящено исследование Л. С. Славинной. Она поставила перед собой задачу выяснить, какую роль в формировании ответственного отношения школьников к учебным обязанностям играет воспитание системы привычных форм поведения и какие условия должны быть соблюдены для того, чтобы эти формы поведения действительно закреплялись.

Для решения этих задач Л. С. Славина произвела анализ учебной деятельности школьников и выделила те отрезки их поведения, которыми обеспечивается старательное и ответственное выполнение учебных обязанностей и которые поэтому должны быть закреплены в качестве привычной основы соответствующего качества личности. После этого было организовано систематическое упражнение детей в этих формах поведения так, чтобы ни один из входящих в него отрезков не был упущен. Такое «упражнение» проводилось по определенной методике, важнейшим в которой являлось, с одной стороны, обеспечение необходимого мотива поведения, с другой — определенная организация поведения.

Обеспечение мотива достигалось тем, что перед школьниками ставилась не только та или иная учебная задача (например, научиться писать, считать и пр.), но и задача воспитательного характера, а именно научиться работать старательно и аккуратно. Организация же поведения заключалась в том, что всех учеников, пришедших в школу с неприготовленными или плохо подготовленными домашними заданиями,

неукоснительно оставляли после уроков для выполнения этих заданий на самом высоком для каждого из данных учеников уровне. Кроме того, был организован контроль со стороны самих детей не только за учебными успехами каждого ученика, но и за его успехами по овладению соответствующими формами поведения. Последнее фиксировало внимание всего детского коллектива на поставленной перед ним воспитательной задаче и способствовало организации вокруг этой работы общественного мнения. Как показали другие исследования, проводимые в лаборатории по изучению вопросов организации детского коллектива (Е. С. Махлах, Н. Ф. Прокина), этот факт, по-видимому, имеет решающее значение. Он поддерживает стремление детей овладеть соответствующим качеством и придает этому качеству в глазах детей особый общественный смысл.

Построенный описанным образом психолого-педагогический эксперимент проводился в нескольких первых классах при активном участии учителей, которые вели учебно-воспитательную работу с учащимися по указанной выше методике.

В результате исследования было подтверждено положение об огромном значении, какое для формирования нравственно-психологических качеств личности ребенка имеет выработка у него устойчивых форм поведения. Если удавалось обеспечить неуклонное и систематическое выполнение учащимися поставленных перед ними требований и если при этом выполнение этих требований осуществлялось детьми охотно, с положительным эмоциональным отношением к ним, то у всех учащихся в течение одного месяца вырабатывалась привычка всегда аккуратно и добросовестно готовить уроки и выполнять задания учителя в классе. Об этом с большой достоверностью свидетельствует постепенное уменьшение от первого дня занятий к последующим числа детей, пришедших в школу с неприготовленными уроками.

Результаты исследования свидетельствуют также о том, что вместе с привычкой всегда на высоком уровне выполнять свои учебные обязанности у детей появилось и соответствующее отношение к делу, а именно: забота о том, чтобы вовремя сесть за приготовление уроков, стремление сделать их как можно лучше, стыд за неприготовленные или плохо приготовленные уроки, гордость от сознания, что они научились «стараться» и т. п.

Однако успех был достигнут не во всех классах. В том классе, где учитель оставлял детей после уроков в форме наказания, у них не сформировалось ни нужной привычки, ни правильного отношения к делу.

Эти данные также свидетельствуют о том, что формирование у детей устойчивых форм поведения и возникновение на их основе соответствующих качеств личности протекают успешно лишь в том случае, если упражнение в определенных формах поведения осуществляется на фоне положительного мотива, а не способом принуждения.

Дальнейшее изучение нравственных привычек в нашей лаборатории было направлено на то, чтобы найти те общие формы привычного поведения, которые лежат в основе ответственного выполнения различных по своему конкретному содержанию видов деятельности. Была поставлена задача «развести» способы выполнения определенного вида деятельности со способами ответственного выполнения любой деятельности. Исследование должно было подвести к пониманию такой структуры ответственного выполнения дела, при которой оно, будучи однажды сформировано и закреплено, способно затем определять поведение школьника не только в какой-либо одной, но и в самых различных ситуациях.

Решение этой задачи было предпринято Л. С. Славиной в исследовании, посвященном формированию у младших школьников ответст-

венного выполнения пионерского поручения. Это поручение было выбрано в качестве предмета исследования потому, что оно может каждый раз менять свое конкретное содержание, заключаясь то в сборе металлолома, то в выступлении с докладом, то в помощи товарищу в учебной работе, то в каком-либо трудовом задании. Таким образом, выполнение его предполагает в качестве обязательного условия выделение общих способов поведения, характеризующих ответственное выполнение любого задания, полученного пионером.

Путь исследования был тот же, что и в предыдущей работе. Однако здесь эксперимент строился индивидуально, а методика заключала в себе возможность более точного отбора испытуемых, обладающих соответствующим мотивом, и более точного (даже количественного) учета получаемых результатов.

Предварительные итоги работы (она еще не закончена) показали наличие некоторых специфических способов поведения, которые лежат в основе ответственного выполнения любого дела, независимо от его конкретного содержания [52]. Были раскрыты и некоторые из этих способов. Важнейшим из них является привычка сразу же связывать полученное задание с его выполнением, а так как в большинстве случаев практическое осуществление задания бывает отсроченным, то ребенок должен связать его с мысленным его выполнением, мысленно определив, когда и как оно будет выполнено.

Значение этого способа подтверждается и наблюдениями в условиях обычной пионерской работы. Дети, ответственно выполняющие общественные поручения, обычно уже в момент получения задания делают его предметом сознания, выясняют связанные с ним обстоятельства, «взвешивают» их и тут же мысленно или вслух намечают план действий. Напротив, дети, которые часто не выполняют поручений, получив задание, обычно не фиксируют на нем свое внимание, не усваивают его содержание, нередко тут же забывают о сроках его выполнения и никогда не намечают того, когда и как примутся за дело. Если полученное задание они могут выполнить немедленно, в один прием, то, как правило, они его выполняют (при наличии, конечно, соответствующего мотива), но если поручение носит длительный характер, особенно когда оно отсрочено во времени, эти дети, охотно принимаясь за задание, в большинстве случаев не доводят его до конца, иногда даже не приступают к его выполнению.

Было установлено также, что чем моложе ребенок, тем большее значение имеет организация взрослым соответствующих способов его поведения: предложение повторить задание, спланировать работу по его выполнению, предусмотреть возможные при этом помехи и пр. Это ясно указывает на необходимость специально учить детей способам поведения, которые нужны для овладения соответствующим качеством.

Проведенное исследование выяснило, наконец, и то большое значение, которое в формировании ответственного отношения к делу имеет привычка всегда доводить дело до конца, т. е. исключение отрицательного опыта.

3

Проблеме закрепления привычных форм поведения в нашей лаборатории посвящены также работы С. Г. Якобсон и Н. Ф. Прокиной.

В первом из них поставлена задача экспериментально исследовать условия, при которых школьник приучается работать без отвлечения. Для этого было выбрано несколько учеников младших классов, хорошо успевающих, проявляющих способности и интерес к знаниям, но не умеющих работать организованно. В течение приготовления письменного урока по одному предмету дети отрывались от занятий в среднем более 20 раз, при этом в большинстве случаев эти отвлечения

носили длительный характер и заполнялись посторонним делом (игрой, чтением и т. п.). При этом перерывы происходили в различные моменты выполнения деятельности: например, списывание прерывалось посередине фразы, слова и даже буквы. Продолжительность непрерывной работы колебалась от 10 сек. до 3 мин., в большинстве случаев равнялась 30—50 сек.

Эксперимент с этими детьми проводился во время приготовления ими домашних заданий и ставил следующие задачи: а) путем вариации условий деятельности найти такие условия, при которых школьнику удавалось бы работать без отвлечений; б) проследить закрепление форм деятельности в условиях различной мотивации и в) проверить, может ли испытуемый воспользоваться усвоенным способом организации деятельности при выполнении деятельности другого содержания, а если такой «перенос» не произойдет, то начать поиски тех условий и той структуры соответствующих форм поведения, которые могли бы приобрести более обобщенный и, следовательно, более универсальный характер.

В итоге работы (пока еще тоже не законченной) установлено, что постоянное внешнее стимулирование не отвлекать хотя и приводит к ускорению работы, так как ребенок под влиянием этого напоминания скорее возвращается к работе, однако оно не уменьшает количества отвлечений, не меняет структуры деятельности и не ускоряет приготовления уроков от раза к разу. Иначе говоря, деятельность, организуемая путем внешнего побуждения, как правило, не усваивается, несмотря на длительность применения этого метода. По-другому бывает тогда, когда экспериментатор заранее договаривается с ребенком о том, что он постарается работать без отвлечений и что всякий раз, когда он отвлечется, экспериментатор будет включать секундомер, который должен показать ребенку и то, что он отвлекся и сколько на это ушло времени. Оказалось, что в этом случае деятельность ребенка существенно меняется — резко уменьшается количество отвлечений; а в тех случаях, когда они все же встречаются, длительность их сильно уменьшается и они не ломают начатого действия. Если можно так выразиться, отвлечения сами становятся более организованными.

Проведенные опыты еще раз подтвердили, что усвоение определенной формы поведения требует обязательного наличия, во-первых, постоянного и весьма значимого для ребенка мотива и, во-вторых, средства, помогающего овладеть этой формой поведения. Вместе с тем было показано, что это средство (в данном случае включение секундомера, фиксирующего отвлечение ребенка) должно быть дано не извне, а использовано ребенком для достижения им самим поставленной цели; кроме того, средство должно отражать во внешней форме ту сторону поведения, которой ребенок овладевает.

В описанных опытах включение секундомера делало длительность отвлечений наглядной и осязаемой для ребенка, что позволяло ему сделать эти отвлечения предметом своего сознания и тем самым легче добиться их устранения.

В работе Н. Ф. Прокиной предметом изучения была другая форма организованного поведения — построение учащихся при входе на урок. Для этого был выбран первый класс, отличавшийся большой неорганизованностью.

Перед исследователем была поставлена задача — организовать у детей нужную форму поведения и закрепить ее путем систематического «упражнения». Поведение детей было разбито на несколько последовательных отрезков (по звонку стать на свое место в строй, занять положение «смирно», тихо войти в класс, тихо сесть за парту), и выполнение их было сделано условием выигрыша в игре-соревновании. Детям был дан общий мотив поведения — научиться быстро и хорошо строить-

ся, и вокруг их деятельности было организовано общественное мнение. Однако, несмотря на кажущееся соблюдение всех необходимых условий, в проведенных опытах не только не удавалось «закрепить» нужную форму поведения, но даже добиться ее устойчивого воспроизведения. Всего этого, однако, удалось достичь после того, как были введены песочные часы, на которые дети ориентировались в процессе построения. Таким образом, для того чтобы сформировать у детей умение организованно строиться, потребовалось: 1) создать стойкий общественный мотив, 2) разбить поведение на отдельные отрезки и 3) использовать песочные часы, которые служили для них наглядным эталоном времени, затрачиваемого на построение, и тем самым стали средством овладения темпом поведения. Организованное таким образом поведение сохранялось и после того, как были сняты все указанные условия (использование соревнований и песочные часы).

Несколько иной по сравнению с принятым в нашей лаборатории подход к усвоению форм поведения мы находим в исследованиях В. И. Аснина, изучавшего формирование у школьников дисциплинированного поведения [6]. Следуя мысли П. Я. Гальперина о поэтапном усвоении (в процессе обучения) умственных действий [15], он ставил своей задачей раскрыть особенности этапов перехода первоначально внешних форм дисциплинированного поведения во внутренние действия.

Первоначально исследование В. И. Аснина строилось на материале наблюдений в условиях реального педагогического процесса, а также психолого-педагогического эксперимента, после чего был использован и лабораторный эксперимент. Работа проводилась на школьниках I, V, VII и IX классов.

В результате исследования В. И. Аснин выделяет три основные стадии влияния требований дисциплины на поведение ученика. На первой из них важнейшим условием этого влияния является наличие внешнего оформления требований, их развернутость, детализация и постоянство как самих требований, так и их контроля, что обуславливает необходимость и постоянство соответствующих способов поведения. На следующей стадии предъявляемые требования могут иметь более свернутый, обобщенный характер и сопровождаться лишь периодическим контролем в форме напоминания. Наконец, на третьей, последней стадии требования могут иметь еще более общий принципиальный характер, а контроль за поведением заменяется самоконтролем учащихся.

Оценивая работу В. И. Аснина, надо подчеркнуть положительное значение сделанной им попытки понять возникновение дисциплинированности не как результат прямого закрепления внешних форм поведения, а как переход внешнего поведения во внутреннее, состоящий из ряда последовательных этапов (хотя В. И. Аснину и удалось описать лишь условия этого перехода).

Все изложенные выше исследования хотя и не дают еще достаточно ясного представления о структуре нравственных привычек, однако обнаруживают их сложное строение и раскрывают некоторые существенные условия их формирования. Они позволили подойти к психологическому анализу черт личности ребенка и их возникновению на основе закрепления устойчивых форм поведения.

Мысль о том, что устойчивые качества личности обнаруживаются в определенном «стиле» поведения, высказывалась неоднократно. Однако только в последнее время сделана попытка понять, как именно эти черты возникают в результате закрепления устойчивых форм поведения.

Исходя из роли мотива в усвоении форм поведения, есть основания предполагать, что некоторые формы нравственного поведения, а также некоторые нравственные качества личности могут возникать не на основе многократных повторений, а в результате однократно совершенно-

го нравственного поступка, побуждаемого сильными общественными мотивами и направленного на определенный общественный результат. В связи с исследованиями В. И. Аснина можно также полагать, что общие закономерности формирования внутреннего действия, найденные П. Я. Гальпериным при изучении мышления, оправдываются и в случаях становления нравственных форм поведения, а следовательно, и нравственных качеств. Другими словами, это становление не сводится к простому закреплению внешних форм поведения, а заключается в сложном процессе их трансформации — в обобщении, видоизменении и сокращении при переходе во внутренние формы поведения.

IV. НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

1

Результаты изложенных исследований имеют значение не только для более глубокого и правильного понимания психологических закономерностей формирования личности ребенка, но и для решения некоторых педагогических вопросов.

Выше уже было сказано, что исследования, посвященные анализу моральных представлений и понятий, показав зависимость поведения ребенка от уровня моральных знаний, не могли все же объяснить те случаи, когда ребенок, располагая достаточным знанием норм и правил поведения, тем не менее не ведет себя соответственно этим знаниям и даже не стремится к этому.

Исследования, проведенные в области возникновения устойчивых форм поведения, сделали очевидным, что для того, чтобы ребенок не только знал нормы поведения, но хотел и умел руководствоваться ими, необходима практика его общественного поведения, в процессе которой у него возникают и закрепляются соответствующие чувства и привычки. Моральные знания только тогда могут стать действенными, когда они падают на подготовленную «почву», т. е. на усвоенный и обобщенный ребенком опыт общественного поведения.

С этой точки зрения, резко расходящейся с интеллектуалистическим пониманием формирования личности, основным содержанием воспитательного процесса становится организация жизни и деятельности ребенка в коллективе, причем такая организация, которая создает условия для проявления и закрепления общественно ценных качеств личности. Воспитание же словом — убеждения, разъяснения и пр. — должно осуществляться в меру накопления ребенком нравственного опыта.

Выводы из изложенных психологических исследований требуют последовательного проведения идей А. С. Макаренко, который считал, что никакие ценные качества личности ребенка не могут быть воспитаны без «специальных упражнений в коллективе» [36; 653]. «Нет более диалектической науки, чем педагогика, — писал он, — и создание нужного типа поведения — это прежде всего вопрос опыта, навыка, долговременных упражнений в том, что нам нужно. И гимнастическим залом для таких упражнений должен быть наш советский коллектив, наполненный такими трапециями и турниками, которые нам сейчас нужны».

Ту же самую мысль проводит А. С. Макаренко, говоря и о значении накопления «традиций поведения». «Мы иногда, — говорит он, — злоупотребляем словом «сознательный»... Наше поведение должно быть сознательным поведением, но это вовсе не значит, что в вопросах поведения мы всегда должны апеллировать к сознанию. Это было бы слишком убыточной нагрузкой на сознание. Настоящая широкая этическая

норма становится действительной только тогда, когда ее «сознательный» период переходит в период общего опыта, традиции, привычки» [37; 411].

Описанные выше исследования дают психологические основания не только для решения общей проблемы воспитания, но и для постановки более частных проблем методики формирования личности ребенка.

Во всех этих исследованиях, несмотря на некоторые различия между ними в понимании психологических особенностей формирования личности ребенка, разрабатывается и экспериментально подтверждается одна общая идея, а именно, что нравственная основа личности ребенка, его нравственные качества — это результат усвоения первоначально внешних форм общественного поведения и результат усвоения ребенком опыта его реальных отношений в коллективе. Такое понимание основного содержания нравственного становления личности подсказывает в известной мере содержание и программу нравственного воспитания. С этой точки зрения воспитание не может обойтись без систематического, последовательного и целенаправленного обучения ребенка определенным формам общественного поведения.

Имеющиеся в психологии исследования в известной мере могут помочь при разработке программы и методики воспитания, над которыми сейчас успешно работает педагогическая наука.

В частности, согласно полученным данным, давно установленное в советской психологии положение, что личность ребенка формируется в деятельности, должно быть дополнено положением о том, что в одной и той же по своей внешней характеристике деятельности могут формироваться разные психологические качества в зависимости от того, какими мотивами эта деятельность побуждается. Это происходит потому, что ребенок усваивает не все содержание своей деятельности и не все способы взаимоотношений с окружающими его людьми, а лишь то, что отвечает его потребностям.

Это положение является решающим для построения методики нравственного воспитания, так как в соответствии с ним в процессе воспитания должна быть предусмотрена не только организация определенных, входящих в задачу воспитания способов поведения и деятельности ребенка, но и организация тех потребностей, которые обеспечивают их усвоение. Иначе говоря, при построении методики нравственного воспитания нужно иметь в виду, что, прививая ребенку какое-либо качество, необходимо возбудить у него стремление осуществлять то поведение или ту деятельность, в которой это качество формируется.

Вытекающий отсюда принцип методики воспитания можно было бы формулировать так: для того чтобы воспитание ребенка осуществлялось в соответствии с требованиями, которые к нему предъявляет общество, необходимо добиться того, чтобы эти внешние по отношению к ребенку требования стали бы для него внутренними, т. е. отвечали бы его потребностям. Иначе говоря, согласно этому принципу, надо добиваться того, чтобы ребенок сам стремился к решению тех задач, которые ставит перед ним воспитатель.

Обратимся с этой точки зрения, например, к условиям, при которых усваиваемые школьниками знания становятся его убеждениями [8]. Согласно экспериментальным данным, важнейшим условием такого усвоения является наличие у ребенка потребности в усваиваемых знаниях, которая может носить различный характер: это может быть потребность в практическом использовании приобретаемых на уроке знаний, но это может быть и потребность в теоретическом осмыслении действительности (т. е. познавательное отношение к знаниям). В том и в другом случае мы имеем, однако, у ребенка стремление к овладению знаниями, т. е. к тому же самому, к чему стремится и учитель.

Не менее отчетливо выступает тот же принцип и при воспитании

личности ребенка в коллективе. Известно, что основным условием эффективности воспитания является организация самостоятельности детского коллектива. Однако самостоятельность коллектива это и есть такая его деятельность, в которой общественные цели и задачи становятся целями и задачами как самого детского коллектива, так и каждого ребенка, входящего в этот коллектив.

Очень интересный в этом отношении анализ опыта педагогической работы по воспитанию пионерского коллектива дается в работе Т. Е. Конниковой [27], правильно указывающей на то, что «сила воспитательного воздействия коллективной деятельности детей намного увеличивается, когда они осуществляют ее по собственному побуждению. Это бывает в том случае, когда у школьников возникает потребность добиться поставленной цели, ставшей почему-либо для них весьма привлекательной».

Это положение полностью согласуется с принципом развития детского коллектива, выдвинутым А. С. Макаренко. Он членил поступательное движение детского коллектива на последовательные этапы, причем в основу членения клал отношение детей к педагогическим требованиям. На первом этапе эти требования остаются внешними по отношению к коллективу; на втором их «принимает» передовая часть детского коллектива, его актив, который предъявляет их всей остальной массе учащихся совместно с воспитателями; на третьем этапе требования воспитателей принимаются уже всем детским коллективом, который сам предъявляет их к «отдельной уклоняющейся личности»; наконец, на четвертом этапе требования воспитателей становятся собственными требованиями всех входящих в коллектив детей, способных уже предъявлять эти требования себе без какой-либо поддержки коллектива и контроля извне.

2

Методика нравственного воспитания не может ограничиться лишь указанием того или иного принципа, она должна показать и способы его осуществления. Мало поэтому поставить задачу «перевести» требования, предъявляемые ребенку, в его собственные требования, надо указать и способы решения этой задачи. К сожалению, они еще очень мало изучены. Однако нащупать некоторые пути решения этой задачи уже удается.

Один из наиболее прямых способов ее решения заключается в том, что прямое предъявление требования заменяется такой организацией деятельности ребенка, при которой то, что должно быть им усвоено, делается необходимым средством в достижении уже имеющей для него значение цели.

Этот путь был экспериментально проверен А. Н. Леонтьевым. Детям, членам авиамодельного кружка, которые с удовольствием мастерили модели, но не желали, несмотря на все требования руководителя кружка, заниматься физикой полета, было предложено не просто делать модели самолетов, а делать их так, чтобы они могли «налетать» определенное расстояние. Стремясь усовершенствовать в этом отношении свои модели, участники кружка невольно сталкивались с отсутствием у них необходимых теоретических знаний. В результате оказалось, что те же самые дети, которых раньше нельзя было заставить заниматься теорией, теперь начали заниматься ею с увлечением [33; 35—36].

Этот способ организации деятельности детей с целью возбуждения у них соответствующей потребности практически используется многими воспитателями. Т. Е. Конникова, например, для воспитания дисциплинированности поручала учащимся слабо дисциплинированного класса самим организовать какое-либо увлекательное дело, выполнить которое невозможно без строгой дисциплины его участников. При этих условиях

дисциплина становилась средством, овладение которым было необходимо для достижения желаемой цели.

Близкими к этому способу по характеру своего действия является соревнование как эффективное средство создать у детей необходимые мотивы поведения. Надо лишь помнить, что здесь достижение педагогически значимых целей становится условием личного успеха ученика или успеха коллектива, членом которого он является. Вот почему через соревнование можно возбудить активность и самостоятельность детей по отношению даже к самому неинтересному для них делу.

Следует, наконец, остановиться на роли игры в деле воспитания. Внесение ее в воспитательную работу — очень распространенный в практике прием возбуждения детской самостоятельности. На значении игры настаивают все крупнейшие педагоги прошлого и настоящего. В советской педагогике особенно много внимания игре уделяли Н. К. Крупская и А. С. Макаренко. Однако психологические исследования в этой области позволяют лучше понять «механизм» ее действия, что в свою очередь способствует ее более сознательному и совершенному методическому использованию.

Анализ игры, сделанный Л. С. Выготским, показал, что необходимым элементом всякой игры является наличие в ней «игровых правил», согласно которым должен действовать играющий ребенок. Специфической особенностью этих правил, в отличие от всех других, которыми вынужден подчиняться ребенок, является то, что в их установлении принимает участие сам ребенок. Иначе говоря, игровые правила — это правила ребенка для самого себя, правила, отвечающие наличной у него потребности. «Существенным признаком игры, — говорил Л. С. Выготский, — является правило, ставшее аффектом». Отсюда вытекает, что игровое правило есть для ребенка «внутреннее правило», а не правило, которому он подчиняется в силу внешней необходимости или внешнего принуждения.

Если проанализировать характер игровых правил, заключенных в любой воображаемой ситуации, то нетрудно будет убедиться, что они требуют от ребенка воспроизведения в игре поведения, характеризующего идеальные качества лица, роль которого взял на себя ребенок. Взяв на себя роль, ребенок добровольно берет на себя и выполнение требований, которые предъявляет общество к изображаемому им поведению. Игра заключает в себе «механизм», при помощи которого внешние требования становятся внутренними требованиями самого ребенка. При этом ребенок обычно стремится воспроизвести в роли наилучшие качества изображаемого лица. Е. С. Махлах в исследовании ролевой игры школьников [39] обратила внимание на то, что дети, даже беря на себя отрицательную роль, стремятся изобразить в ней положительные качества.

Отсюда становятся понятными огромные воспитательные возможности, заключенные в игре. Дело не только в том, что, играя, дети делают все веселее и с большим интересом, а в том, что, используя «механизм» игры, воспитатель может добиться, что дети будут выполнять требования не по внешней указке взрослого, а согласно своим собственным потребностям. Иначе говоря, игра может и должна стать ценным способом решения основной воспитательной задачи, заключающейся в организации мотивов поведения и деятельности ребенка.

Остановимся на двух способах использования игры в воспитательных целях. Первый из них заключается в том, что дети ставятся воспитателем в такую игровую позицию, которая позволяет им через воображаемую ситуацию принять предъявляемые им требования. Такой способ использования игры описан, например, Ф. И. Фрадкиной, изучавшей работу учительницы Е. Барковой. В работе с учащимися VI класса она воспользовалась их мечтой стать моряками и построила

на этом основании игру в корабль «Морской ястреб». Все учащиеся класса стали себя считать «экипажем корабля», а все свои обязанности в школе — обязанностями, которые они, как моряки, должны образцово выполнять. Сюда входили и обязанности быть всегда дисциплинированными и обязанности хорошо овладевать знаниями. Таким образом, игра в корабль стала средством решения важных воспитательных задач. Такой способ использования игры, заключающийся в том, что ребенок через роль, т. е. через определенную игровую позицию, облегчал себе принятие и выполнение трудных и неинтересных для него требований, чрезвычайно естествен. Дети сами часто прибегают к этому же способу использования игры.

Другая форма использования игры была применена учителем Е. М. Гельфаном, который использовал игру как средство, позволяющее ребенку самому ставить задачу овладения каким-либо качеством или какой-либо формой поведения и добиваться этого.

Например, он предлагал детям игру под тем или иным лозунгом («Успевай вовремя», или «За работой не спать», или «Сделай сам и помоги другому» и т. д.), выполняя который дети отмечали каждый свой правильный поступок перестановкой флажка на дорожке, оканчивавшейся увлекательной картинкой — самолетом, автомобилем, пароходом и пр. Когда ребенок по следам своих правильных поступков добирался до конца дорожки, он имел право «покататься» на самолете, автомобиле или пароходом. Конечно, внешнее оформление игры менялось в зависимости от конкретных обстоятельств ее проведения: возраста участников, их количества, места, где проводилась игра и пр., — но схема ее всегда была одинакова. Этот тип игры был испробован в разных условиях и дал хорошие результаты.

Основной механизм в этих играх тот же, что и при других способах использования игры, а именно «перевод» (при помощи игры) требований, идущих извне, в требования самого ребенка. Но очень важно здесь и следующее: выделение для сознания ребенка четкого способа поведения, постановка задачи овладеть этим способом и наглядная фиксация каждого достигнутого успеха.

Приведенными формами использования игры в воспитании, безусловно, не исчерпываются все ее возможные формы. Каковы бы, однако, они ни были, для всех них очень важно, чтобы игра не была какой-то побочной деятельностью наряду с другой, «серьезной» деятельностью ребенка. Она должна пронизывать эту «серьезную» деятельность. Эту функцию игры прекрасно понимал и практически использовал А. С. Макаренко. «Мы почему-то убеждены, — писал он, — что для игры должно быть какое-то отдельное место, и этим все участие игры в воспитании ограничивается. А я утверждаю, что детская организация должна быть пропитана игрой» [37; 233]. И далее: «В детском возрасте игра — это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело» [37; 269]. Равным образом в другом месте: «Игра должна заключаться не только в том, что мальчик бежит по площадке и играет в футбол, а в том, что каждую минуту своей жизни он немного играет, он приближается к какой-то лишь ступеньке воображения, фантазии, он что-то из себя немного изображает, он чем-то более высоким себя чувствует играя» [37; 217].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение хочется отметить проблемы, которые до сих пор упускались в исследованиях. Прежде всего это вопрос о тех психологических образованиях, которые лежат вне сознания ребенка, но которые занимают важное место в общей структуре его психики и часто влияют на его поведение.

Вполне понятно стремление советских психологов противопоставить «бессознательному» Фрейда и других представителей «глубинной психологии» господство сознания, показать, что человек вовсе не является марионеткой, пляшущей по воле каких-то темных сил, но является господином своего поведения, умеющим управлять своими действиями и поступками на основе сознательно поставленных задач и сознательно принятых решений.

Однако в борьбе с господством «бессознательного» сознание стало рассматриваться как демиург личности. Считалось, что стоит только убедить ребенка, воспитать его сознание, как будет воспитана и вся личность. С таким преувеличением роли сознания нельзя согласиться. В наших исследованиях мы постоянно сталкиваемся с лежащими вне сознания ребенка явлениями, с которыми нельзя не считаться ни психологам, ни педагогам. Изучая, например, мотивы учебной деятельности школьников, мы на основании полученных фактов установили, что ведущие мотивы учения, в которых реализуются наиболее значимые для ребенка общественные потребности и которые, таким образом, являются главными побудителями его учебной деятельности, как правило, самим ребенком не осознаются.

В исследованиях формирования нравственной стороны личности ребенка мы также постоянно сталкивались с тем фактом, что возникающие в практике общественного поведения нравственные чувства и привычки определяют поступки ребенка часто независимо от его сознания, а иногда даже и вопреки ему.

С этой точки зрения интересно напомнить мысли Н. А. Добролюбова, который, придавая огромное значение сознанию в воспитании нравственности, все же считал, что сознанием нравственность не определяется. «Убеждение и знание,— говорил он,— только тогда можно считать истинным, когда оно проникло внутрь человека, слилось с его чувством и волей, присутствует в нем бессознательно, когда он вовсе о том и не думает» [18; 250].

Аналогичную мысль высказал и И. М. Сеченов, указывавший, что подлинный нравственный поступок никогда не является результатом сознательного волевого акта, а всегда есть результат морального чувства и моральной привычки [48; 301]. У двух людей, обладающих одинаковым моральным сознанием, могут быть совершенно разные характеры, сложившиеся под влиянием различных жизненных обстоятельств.

Исходя из сказанного, нам представляется весьма важным в дальнейших исследованиях проблем психологии личности уделить особое внимание исследованиям возникающих в процессе жизни и деятельности ребенка и не осознаваемых им самим психических явлений, изучению их особенностей, их происхождения и их роли как в поведении ребенка, так и в формировании его личности.

Вторая проблема, требующая значительно больше внимания к ее разработке, — проблема метода исследования.

Принципиальный путь изучения личности ребенка в советской психологии уже определился. Это — путь изучения целостной личности в ее многообразных взаимоотношениях с окружающей действительностью. По существу — это павловский путь изучения целостного организма, примененный к психологическим исследованиям. И. П. Павлов считал, что, только поняв ту физиологическую функцию, которую изучаемый орган выполняет в жизнедеятельности всего организма, взятого в единстве с условиями его существования, можно правильно понять и физиологические законы деятельности этого органа. Такой подход он считал единственно возможным для того, чтобы «овладеть» предметом изучения, управлять его деятельностью и тем самым поставить физиологическую науку на службу практике. Исходя из этого, он и требовал постоянной и тесной связи физиологии с медициной.

Целостное изучение личности ребенка должно идти по этому же пути. Будучи направленным на изучение отдельных сторон личности ребенка, оно всегда должно ставить вопрос о том, какую функцию данное психологическое «образование» выполняет в сложной системе взаимоотношений ребенка с окружающей его действительностью. Это значит, что исследования в области психологии личности не должны ограничиваться изучением лишь процесса формирования той или иной психологической особенности ребенка; они должны ставить вопрос о том, как эти особенности, возникнув под влиянием условий жизни и воспитания ребенка, начинают затем сами в порядке обратного влияния определять его поведение и деятельность. Следовательно, и в психологии изучение любого психологического явления должно осуществляться в связи с изучением целостной личности ребенка, взятой во всех ее взаимоотношениях с окружающей средой.

Такой целостный «личностный» подход уже находит свое место в ряде исследований советских психологов даже при изучении отдельных психических процессов. Так, Н. Ф. Добрынин [19] и его сотрудники (Г. А. Корман [28], А. С. Бородулина [13] и другие) в проведенных ими исследованиях показывают зависимость различных познавательных процессов от того, какую «значимость» для личности имеет предмет, на который направляется познавательная активность ребенка.

Ту же зависимость отдельных психических процессов от их отношения к личности показывают исследования В. Н. Мясищева [41], А. А. Смирнова [53] и работы, ведущиеся в нашей лаборатории. В исследовании Л. С. Славиной [50] было установлено, что некоторые дети, сталкиваясь с необходимостью решить ту или иную учебную задачу, обнаруживают исключительную интеллектуальную пассивность. Они не способны произвести даже самые элементарные интеллектуальные операции, не делают никакого интеллектуального усилия. Если бы исследователь ограничился изучением имеющего здесь место интеллектуального процесса, взятого изолированно от личности учеников в целом, не учитывая при этом, как выступает для сознания ребенка поставленная перед ним учебная задача; если бы он абстрагировался от тех мотивов, которые побуждают учебную деятельность ребенка, он пришел бы к неверным положениям относительно характера и уровня интеллектуального развития ребенка. И наоборот, изучение интеллектуальной деятельности детей в системе отношений, которые сложились у них к учению вообще и к той конкретной интеллектуальной задаче, которая была перед ними поставлена, привело автора работы к совершенно иным выводам: позволило понять действительную природу имевшей здесь место интеллектуальной пассивности ребенка и, опираясь на полученные данные, активно перестроить его интеллектуальную деятельность, устранив ее недостатки [50].

Таким образом, общий принципиальный путь исследования личности ребенка в советской психологии уже определился. Это не только дает возможность глубже и правильнее изучать психологию личности ребенка, но и использовать полученные выводы в педагогической теории и практике.

Однако избрать правильный общий путь исследования еще недостаточно. Когда И. П. Павлов определил свой исследовательский принцип, он стал искать адекватную этому принципу методику, которая позволила бы, не нарушая нормальной жизнедеятельности организма, проникнуть в скрытые от простого наблюдения физиологические механизмы. В результате этих поисков И. П. Павлов нашел такую методику. Особенность ее заключалась в том, что, в отличие от вивисекционного способа изучения, при котором всегда нарушалась нормальная жизнедеятельность организма, эта методика давала возможность открыть хирургическим путем доступ к изучаемым физиологическим яв-

лениям, находящимся скрыто в глубине тела животного, а затем, залечив животное, вернуть его состояние к норме.

В психологических исследованиях личности адекватная методика исследования еще не найдена. Еще не открыт тот экспериментальный путь, который позволил бы осуществить точное и объективное изучение личности ребенка. Практикуемые сейчас методы наблюдения, бесед, сочинений, дневников, естественный психолого-педагогический эксперимент имеют преимущественно описательный характер и не способны раскрыть полностью причинные связи и зависимости в формировании личности ребенка. Более того, некоторые психологи выдвигают даже мысль о том, что целостный подход к изучению личности якобы вообще исключает строгий эксперимент, особенно если он организуется в лабораторных условиях. «Совершенно ясно, — пишет, например, А. Г. Ковалев, — что лабораторный эксперимент не может служить средством изучения существенных особенностей школьника» [22; 25]. Столь же решительные высказывания против лабораторного эксперимента можно встретить и у других психологов, стоящих на позициях изучения целостной личности ребенка (Н. Д. Левитов, А. Л. Шнирман и другие).

В отличие от этого мы полагаем, что дальнейшее углубленное исследование личности ребенка требует адекватности экспериментальных методов. Никакое исследование не может обойтись без аналитического подхода к изучаемым явлениям. Но, расчлняя их, мы должны суметь сохранять при этом изучаемые явления во всех их сложных взаимоотношениях с целостной личностью ребенка. Интересными с этой точки зрения нам представляются попытки, сделанные Т. И. Агафоновым при изучении волевых качеств личности школьника [1] и экспериментальный метод изучения уверенности школьника в себе, разработанный Е. А. Серебряковой [47], а также некоторые другие. Однако всего этого еще недостаточно. Необходимо, чтобы все психологи, занимающиеся исследованием личности ребенка, направили свои усилия на поиски адекватных экспериментальных способов исследования в этой сложной, но чрезвычайно важной области психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонов Т. И. О волевых проявлениях личности в затрудненных условиях. «Вопросы психологии», 1956, № 6.
2. Адрианова А. Е. Воспитательная работа в первом классе, М., Учпедгиз, 1954.
3. Алякринская А. С. Понимание чести школьниками и честь как мотив поведения. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
4. Ананьев Б. Г. О современном состоянии психологической науки в СССР. «Советская педагогика», 1941, № 5.
5. Ананьев Б. Г. Проблемы формирования характера, Л., 1949.
6. Аснин В. И. Условия формирования дисциплинированного поведения. «Тезисы докладов на совещании по психологии», М., 1955.
7. Бодалев А. А. О формировании требовательности к себе у школьников. «Ученые записки ЛГУ», Вып. 8. «Психология», Л., 1955.
8. Божович Л. И. К вопросу о формализме школьных знаний. «Советская педагогика», 1949, № 1.
9. Божович Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Сб. «Вопросы психологии ребенка-дошкольника». Под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. М.—Л., Учпедгиз, 1948.
10. Божович Л. И. Отношение к учению, как психологическая проблема. «Известия АПН РСФСР», Вып. 36, 1951.
11. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
12. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Психологический анализ отметки, как мотива учебной деятельности школьника. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
13. Бородулина А. С. Активность воспроизведения в процессе заучивания. «Ученые записки Московского городского педагогического института», Т. XXXVI. Вып. 2. М., 1954.

14. Волокитина М. Н. Очерки психологии школьника I класса, М., Учпедгиз, 1954.
15. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий. «Доклады на совещании по вопросам психологии», М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
16. Гушина М. Н. Воспитание трудолюбия и прилежания. Сб. «Воспитательная работа в школе», М., 1950.
17. Добролюбов Н. А. Избр. философские соч., Т. 1. М., 1946.
18. Добролюбов Н. А. Избр. философские соч. Т. 2. М., 1946.
19. Добрынин Н. Ф. Проблемы активности личности, активности сознания. «Ученые записки Московского городского педагогического института». Т. XXXVI. Вып. 2. М., 1954.
20. Жаворонко А. И. О формировании ответственности у младших школьников. «Тезисы докладов на совещании по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1955.
21. Иващенко Ф. И. Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1952.
22. Ковалев А. Г. О работе классного руководителя по изучению личности школьника. Симферополь, Крымиздат, 1949.
23. Ковалев А. Г. Мироззрение, как фактор формирования характера. «Известия Крымского педагогического института». Т. XV «Психология», 1950.
24. Ковалев А. Г. Проблема характерологии школьника. «Тезисы докладов на совещании по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1955.
25. Ковалев А. Г. Процесс перестройки характера школьника. «Доклады на совещании по психологии личности, изд-во АПН РСФСР, 1956.
26. Ковалев А. Г. Мясищев В. Н. Психические особенности человека. Т. 1. «Характер». Л., 1957.
27. Конникова Т. Е. Организация коллектива учащихся в школе, изд-во АПН РСФСР, 1957.
28. Корман Т. А. К вопросу психологии воспроизведения. «Ученые записки МГПИ». Т. XXXVI. Вып. 2, М., 1954.
29. Краснобаев И. М. Формирование этических понятий у старших школьников. «Доклады на совещании по психологии личности», изд-во АПН РСФСР, 1956.
30. Крутецкий В. А. Характеристика некоторых моральных понятий у старших школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
31. Левитов Н. Д. Влияние личного примера на формирование характера учащихся. «Ученые записки Института психологии», Т. II, М., 1941.
32. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики, изд-во АПН РСФСР, 1959.
33. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 7, 1947.
- 33а. Леонтьев А. Н. Актуальные проблемы развития психики ребенка. «Известия АПН РСФСР», вып. 14, 1945.
34. Леончукова Л. Н. Воспитание ответственности. Сб. «Воспитательная работа в школе», М., 1950.
35. Мазуренко Г. В. Психологические условия воспитательного воздействия на учащихся оценки их знаний. Автореферат канд. дисс. М., 1951.
36. Макаренко А. С. Соч. Т. I. М., 1950.
37. Макаренко А. С. Соч. Т. V. М., 1951.
38. Маливанов А. Л. Роль нравственного убеждения в формировании нравственного поведения советского подростка. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
39. Махлах Е. С. Психологические особенности ролевой игры в школьном возрасте. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
40. Морозов М. Ф. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 73, 1955.
41. Мясищев В. Н. Психические функции и отношения. «Ученые записки ЛГУ», Л., 1949.
42. Просецкий П. А. Пример, как один из факторов формирования характера. «Доклады на совещании по психологии личности, изд-во АПН РСФСР, 1956.
43. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.
44. Рубинштейн С. Я. О воспитании привычек у детей. «Доклады АПН РСФСР», Т. 1, 1957.
45. Рубцова Т. В. Особенности осознания моральных свойств личности школьниками разного возраста. «Вопросы психологии», 1956, № 4.
46. Селиванов В. И. Воспитание воли у школьников. М., 1949.
47. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
48. Сеченов И. М. Избр. философские и психологические произв. М., 1947.
49. Славина Л. С. Роль семьи в формировании отношения ребенка к учению в школе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
50. Славина Л. С. О некоторых особенностях умственной работы неуспевающих учащихся. «Советская педагогика», 1954, № 1.
51. Славина Л. С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей. «Вопросы психологии», 1956, № 4.

52. Славина Л. С. К вопросу об изучении ответственного отношения к общественному поручению. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 1.
53. Смирнов А. А. Психология запоминания. М.—Л., 1948.
54. Смирнов А. А. Вопросы психологии личности советского школьника. «Советская педагогика», 1950, № 2.
55. Судаков Н. И. Психологическая характеристика настойчивости учащихся старших классов. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
56. Фрадкина Ф. И. Роль игры в формировании учебных интересов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 73, 1955.
57. Шнирман А. Л. О некоторых вопросах воспитания привычек. «Советская педагогика», 1941, № 6.
58. Шнирман А. Л. О формировании привычки к самостоятельной работе. «Советская педагогика», 1947, № 5.
59. Шнирман А. Л. К вопросу о воспитании коллективизма у старших школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 26, 1950.
60. Шнирман А. Л. Роль первичного коллектива в формировании личности школьника. «Тезисы докладов на совещании по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1955.
61. Шнирман А. Л. Коллектив, как жизненное условие формирования личности школьника. «Доклады на совещании по психологии личности», изд-во АПН РСФСР, 1956.

НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д. Б. Эльконин

1

Выдающийся психолог-материалист второй половины XIX в. И. М. Сеченов может быть по праву назван основоположником материалистической детской психологии в России. Его замечательные работы «Рефлексы головного мозга», «Элементы мысли», «Кому и как разрабатывать психологию» являлись не только утверждением рефлекторного понимания психических процессов, но и мастерским применением генетического подхода к решению проблем психологии.

И. М. Сеченов писал: «Научная психология по всему своему содержанию не может быть не чем иным, как рядом учений о происхождении психической деятельности». Он не только декларировал необходимость генетического подхода к решению проблем психологии, но и дал образцы такого анализа.

«Я стану следить исторически, — писал И. М. Сеченов, — за психическим развитием человека (конечно, единичного) с его рождения на свет, постараюсь подметить главнейшие фазы его (т. е. развития) в том или другом периоде и вывести всякую последующую фазу из предыдущей»¹.

Образцы анализа психического развития ребенка, которые дал И. М. Сеченов, стояли несравненно выше работ по детской психологии европейских и американских авторов того времени.

К этому же времени относится выход в свет замечательного труда К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», в котором впервые была показана роль педагогической практики для системы психологических знаний. В этой выдающейся работе К. Д. Ушинского ребенок выступает не как биологическое существо с судьбой predeterminedной неизменными свойствами, а как предмет воспитания, в ходе которого происходит его формирование и развитие. Хотя труд К. Д. Ушинского был посвящен главным образом вопросам педагогической психологии и предназначался для школьных учителей, вопросы психологии младших возрастов, в частности дошкольного, нашли в нем достаточное для того времени освещение.

¹ И. М. Сеченов, Кому и как разрабатывать психологию. Избр. произв., т. I, изд-во АН СССР, 1952, стр. 209—210.

В последние десятилетия перед Великой Октябрьской социалистической революцией передовые традиции русской психологии вообще, психологии детей дошкольного возраста в частности, были в значительной мере забыты. На всероссийских съездах по педагогической психологии и экспериментальной педагогике (1906, 1909, 1910, 1913, 1916) вопросы психологии дошкольных возрастов не обсуждались. Психология дошкольного возраста систематически не разрабатывалась и была представлена лишь рядом отдельных разрозненных работ. Интерес к вопросам психологии детей дошкольного возраста удовлетворялся главным образом за счет переводов западноевропейских и американских авторов, которые с начала XX в. появляются во все возрастающих количествах (Прейер, Перэ, Шинн, Чемберлен, Болдуин, Колодца, Гросс, Холл и другие).

Распространение этой литературы в значительной степени способствовало проникновению в русскую детскую психологию лженаучных идей биогенетизма и педологии.

Лишь небольшая группа прогрессивных ученых и педагогов поддерживала идеи И. М. Сеченова и К. Д. Ушинского. К их числу принадлежали виднейшие русские ученые В. М. Бехтерев и П. Ф. Лесгафт и замечательные энтузиасты дошкольного воспитания Е. Н. Водовозова, Е. И. Тихеева и Л. К. Шлегер.

Великая Октябрьская социалистическая революция, уравнявшая женщин в правах с мужчинами, поставила в качестве одной из основных задач предоставление женщинам реальных возможностей участия в производительном труде и общественной жизни.

Декретом Совета Народных Комиссаров 12 ноября 1917 г. дошкольное воспитание включалось в единую систему, народного образования. Этим декретом воплощались в жизнь великие идеи основоположников научного коммунизма об общественном воспитании детей трудящихся с раннего возраста.

Бурный рост системы общественного воспитания детей раннего и дошкольного возраста определил и особый интерес к вопросам психологии детей этих возрастов.

Естественно, что сразу после революции, не имея еще ни своей собственной методологии, ни собственных фактов, психологи ограничивались обобщениями ранее добытых фактов как в западноевропейской и американской, так и в русской дореволюционной психологии. В 1921 г. вышла вторым изданием книга К. Н. Корнилова (первое издание ее вышло до революции) «Очерк психологии ребенка раннего возраста» [132], в которой автором еще не только не было преодолено влияние идеалистической психологии, но вопрос о такой борьбе даже еще не был поставлен.

Построению детской психологии на основе принципов марксизма-ленинизма в значительной степени мешало то, что она находилась под влиянием лженаучных идей так называемой «педологии».

Влияние перестройки всей психологии на основе марксистской методологии на детскую ограничивалось монополиями педологии и педологов на изучение развития ребенка. Центральная проблема детской психологии — проблема развития — решалась с неправильных методологических позиций в духе присущей буржуазной науке теории двух факторов. Ее решение колебалось между «биологизаторством», считавшим ведущим в развитии биологические и наследственные факторы, и «социогенетизмом», считавшим ведущим в развитии влияние средовых условий. Левые фразы так называемых «социогенетистов» в их борьбе против биологизаторства смыкались с буржуазными теориями фаталистической обусловленности развития неизменными условиями среды. При этом ребенок рассматривался как пассивное существо, лишенное какой бы то ни было собственной жизни и активности, игнорировалась

ведущая роль обучения и воспитания в развитии детей. Ложному решению основного вопроса о закономерностях развития психики ребенка способствовало широкое распространение основного метода педологии — тестовых обследований, претендовавших на измерение «умственной одаренности» детей. Лженаучные методы обследования детей, не обладая возможностями раскрытия действительных движущих сил развития, создавали возможность для разнообразных интерпретаций в духе теории двух факторов.

Лженаучные тестологические обследования распространялись и на изучение детей раннего и дошкольного возраста в форме различных «измерительных скал ума», тестовых обследований речи, моторики и других сторон развития ребенка.

Отрыв изучения процесса развития психики ребенка от решения основных проблем общей психологии отрицательно сказывался как на развитии общей психологии, так и на развитии детской психологии. В связи с педологической монополией психология лишалась возможности выхода в педагогическую практику и использования генетического анализа процессов развития. В детской психологии игнорировались основные проблемы развития ребенка — развитие его психики и сознания. В период господства педологии изучение развития психики детей являлось самым остальным участком психологии.

Начало нового этапа в развитии детской психологии вообще, психологии раннего и дошкольного возраста в частности, связано с постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г. Это постановление с полной очевидностью раскрыло реакционную сущность основного педологического «закона» о фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то «неизменной среды». Постановление показало, что этот «закон» находится в вопиющем противоречии с марксизмом и практикой социалистического строительства и коммунистического воспитания. Вместе с тем оно раскрыло принципиальную порочность основных методов педологического исследования, различных тестовых измерений, претендовавших на научность, а в действительности являвшихся лжеобъективными и представлявших собой «форменное издевательство над учащимися, противоречащее задачам советской школы и здравому смыслу».

Постановление ЦК ВКП(б) положило конец теоретической и практической деятельности педологов. Ликвидация педологии имела величайшее значение для развития как общей, так и в особенности детской психологии. Был ликвидирован разрыв, существовавший между этими ветвями одной и той же области знаний, и изучение развития психики детей возвращено в русло психологии. Детская психология стала ветвью психологии и выступила в ней на первый план. Оплодотворенная марксистско-ленинской методологией, ставшей к тому времени основной методологией психологии, детская психология заняла важное место в решении задач, стоявших перед психологией в целом.

Было бы неправильно выбросить из итогов изучения раннего и дошкольного возраста все то, что было сделано в период монопольного господства педологии. Ряд ученых накапливали фактические материалы о развитии ребенка, не имеющие никакого отношения к лженаучным педологическим концепциям и методам, составляющие действительный вклад в изучение детского развития и не потерявшие своего значения и теперь.

В 20-х годах при Ленинградском институте по изучению мозга по инициативе В. М. Бехтерева была организована специальная клиника развития, в которой Н. М. Щеловановым и его сотрудниками было начато и очень успешно осуществлялось комплексное изучение процесса развития детей с момента их рождения и на протяжении всего раннего

детства. Это было первое и единственное в мире учреждение, в котором велись такие систематические исследования. В. М. Бехтерев и Н. М. Щелованов выступили с обоснованием генетического исследования процессов развития [19]. Первые работы, вышедшие из этой клиники развития нормальных детей, носили рефлексологический уклон. М. П. Денисова и Н. Л. Фигурин [69] провели первые по тому времени наблюдения над новорожденными. Систематически, изо дня в день, наблюдая развитие детей первого года, эти авторы вскоре опубликовали очень важную работу [253], в которой впервые в мировой литературе были установлены этапы развития ребенка на первом году жизни. Необходимо подчеркнуть, что эта работа стоит значительно выше аналогичных работ американского исследователя А. Гезела, изучавшего процесс развития ребенка в раннем детстве методом последовательных срезов.

Авторы этого замечательного исследования впервые обратили внимание на роль ориентировочных реакций, по терминологии авторов, — «реакций сосредоточения» для всего развития ребенка на первом году жизни; было открыто появление в конце первого — начале второго месяца жизни «комплекса оживления», возникающего впервые как реакция на лицо разговаривающего взрослого; раскрыты фазы развития рецепторной и двигательной активности ребенка; прослежено развитие хватания и возникающих на его основе движений с предметами, возникновение голосовых реакций и первых детских слов.

В этой же клинике Н. Л. Фигуриным было проведено систематическое изучение сна и бодрствования у ребенка первого года жизни. Здесь же было положено начало систематическому изучению ранних форм высшей нервной деятельности (работы М. П. Денисовой, А. М. Левиковой, Н. И. Касаткина, Ц. П. Немановой, М. О. Шрафтзетцер и других)¹. Важное значение имела работа Н. Л. Фигурин и М. П. Денисовой [259], посвященная изучению реакции на «новое» у детей первого года жизни, в которой была показана роль ориентировочной деятельности в развитии манипулирования предметами и тем самым раскрыт внутренний механизм так называемых манипулятивных игр. Необходимо отметить, что все эти исследования велись в условиях планомерной педагогической работы с детьми раннего возраста и доказывали величайшее значение воспитания на самых ранних этапах развития ребенка, пропагандировали необходимость воспитания с первых дней жизни ребенка, указывали на возможность борьбы с «госпитализмом», отрицательно сказывающимся на развитии детей раннего возраста. Хотя эти исследования и публиковались под названием педологических, но не имели ничего общего с применением лженаучных педологических методов и лженаучной методологией основного «закона» педологии. Добытые в них факты вошли в основной фонд наших знаний о развитии детей раннего возраста, и советская наука вправе ими гордиться.

Впоследствии это замечательное учреждение перешло в ведение органов здравоохранения и разделилось на два: одно, во главе с Н. М. Щеловановым, перешло в Москву, а другое, во главе с Н. Л. Фигуриним, осталось в Ленинграде в составе Педиатрического медицинского института. На материалах исследований, проведенных в этих учреждениях, уже после постановления ЦК ВКП(б), был опубликован ряд важных работ Р. Я. Абрамович [1], Ф. И. Фрадковой [261], Г. Л. Розенгарт-Пупко [216], Е. К. Кавериной [102], Р. Я. Сандлер [231], Н. И. Касаткиным [109], охватывающих основные стороны развития детей раннего возраста². На основании тщательных долголетних исследований процесса развития детей раннего возраста, обобщенных в этих работах, и тщательного анализа роли воспитания для развития была

¹ Подробнее об этих работах см. следующий параграф статьи.

² Более подробно о некоторых из этих работ см. следующие параграфы.

построена система работы учреждений для воспитания детей раннего возраста, а Н. М. Щеловановым и Н. М. Аксариной [284] создано пособие для педагогического состава этих учреждений. С сожалением приходится констатировать, что после постановления ЦК ВКП(б) изучение детей раннего возраста было оторвано от исследования процессов психического развития в более старших возрастах. Общей работе, видимо, мешают ведомственные перегородки, которые необходимо устранить.

В период господства лженаучной педологии в орбиту ее работы оказались втянутыми и некоторые психологи, занимавшиеся вопросами развития детей, среди них были М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и Н. А. Рыбников. Вопросами психологии детей дошкольного возраста занимались Н. А. Рыбников, М. Я. Басов и Л. С. Выготский.

Интерес к вопросам развития детей породил довольно большую дневниковую литературу. Среди опубликованных до 1936 г. дневников, содержащих интересные фактические материалы, можно указать на дневники Е. Кричевской [146], Н. Соколова [238], И. Н. Морозова [183], А. Павловой [199], М. Станчинской [243], В. А. Рыбниковой-Шиловой [226], Н. Соболевой [227].

Большое внимание разработке биографического метода уделял Н. А. Рыбников, разрабатывавший на основе дневникового материала ряд вопросов развития детей.

В своих работах «Словарь русского ребенка» [224], «Язык ребенка» [225] Н. А. Рыбников обобщил и систематизировал материалы наблюдений над развитием речи детей. Богатый фактический материал, собранный в этих книгах, хотя и носит чисто описательный характер, но продолжает оставаться интересным и для современного исследователя.

Талантливый психолог М. Я. Басов, выступавший в первые годы становления советской психологии против механистических тенденций, много работал с коллективом своих сотрудников над проблемой развития в дошкольном возрасте. Борясь против субъективизма в истолковании фактов поведения ребенка, М. Я. Басов разработал тщательно продуманную и тонкую методику объективных наблюдений над детьми [17]. Ему принадлежит также попытка разработки структурного анализа деятельности, в которой остались непреодоленными волюнтаристические тенденции ее автора, но в противовес реактологическим тенденциям подчеркивалось значение активности человека в его взаимоотношениях со средой. Один из талантливейших психологов Л. С. Выготский в период становления советской психологии шел в первых рядах в борьбе против механицизма и поведенчества и дал много ценных работ. В последние годы своей жизни (умер в 1934 г.), занимаясь проблемами развития психики детей, он также оказался втянутым в русло педологических работ. Несмотря на это, Л. С. Выготский дал ряд ценнейших для детской психологии исследований. Из числа относящихся к психологии дошкольного возраста и не потерявших своего значения и сейчас прежде всего должны быть отмечены его работы по развитию мышления и речи и по проблеме обучения и развития [41], [43]. Л. С. Выготский первый выступил с критикой теории эгоцентризма Ж. Пиаже, считавшего эгоцентризм центральной особенностью детей дошкольного возраста. На основе экспериментального и теоретического исследования Л. С. Выготский установил социальную природу и происхождение так называемой «эгоцентрической» речи. В противоположность Пиаже, утверждавшему изначальный солипсизм и аутизм ребенка, которые лишь постепенно вытесняются социальной мыслью взрослого, Л. С. Выготский противопоставляет этому мнению прямо противоположную точку зрения, изначальную социальную по своей природе связь ребенка с окружающей действительностью и постепенное разви-

тие на этой основе его индивидуального сознания. Необходимо отметить, что уже в работах, посвященных критике теории эгоцентризма, Л. С. Выготский выдвигал ряд положений о роли практики, деятельности в развитии детского сознания. Так, он писал: «Деятельность, практика — вот те новые моменты, которые позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи с новой стороны, во всей их полноте и наметить совершенно новую сторону в развитии детского мышления, которая, как другая сторона луны, остается обычно вне поля наблюдателей».

Пиаже утверждает, что вещи не обрабатывают ум ребенка. Но мы видели, что в реальной ситуации, там, где эгоцентрическая речь ребенка связана с его практической деятельностью, там, где она связана с мышлением ребенка, вещи действительно обрабатывают ум ребенка. Вещи — значит действительность, но действительность не пассивно отражаемая в восприятиях ребенка, не познаваемая им с отвлеченной точки зрения, а действительность, с которой он сталкивается в процессе практики» [41; 92]. К сожалению, эти положения не заняли в общей концепции развития, развивавшейся Л. С. Выготским, должного, ведущего места.

Первым в советской детской психологии Л. С. Выготский обратил внимание на проблему обучения и развития и выдвинул тезис о ведущей роли обучения в развитии ребенка. Так, он писал: «... только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию». Это общее положение он реализовал и в отношении дошкольного обучения [43]. Считая, что отношения между обучением и развитием изменчивы, Л. С. Выготский показал, что с переходом к дошкольному возрасту возникает и возможность перехода к новому типу обучения, отличному как от обучения, имеющего место в раннем детстве, так и от школьного обучения.

Определяя некоторые специфические особенности обучения в дошкольном возрасте, ставя вопрос о полной возможности обучения в этом возрасте грамоте, он вместе с тем предостерегал от механического переноса программы и методов школьного обучения в дошкольный возраст, от превращения «школ для маленьких» в «маленькие школы».

При характеристике дошкольного периода развития Л. С. Выготский исходил из следующего важного положения: «Было бы безнадежной попыткой стараться охарактеризовать особенности сознания ребенка дошкольного возраста, если начинать не с целого, а от отдельных частей, если попытаться охарактеризовать внимание, память, мышление ребенка, взятые в отдельности. Как показывает исследование и как нас учит опыт, самым существенным в развитии ребенка и его сознания является не только то, что отдельные функции сознания ребенка растут и развиваются при переходе от одного возраста к другому, но существенным является то, что растет и развивается личность ребенка, растет и развивается сознание в целом» [43; 430].

Считая, что основной особенностью строения сознания ребенка дошкольного возраста является то, что в центре сознания становится память, Л. С. Выготский выводит из этого все остальные особенности: переход к мышлению в представлениях, возникновение новых типов деятельности (игры, изодетельность и т. п.), формирование первичных внутренних этических инстанций, складывание первого абриса детского мировоззрения. Давая впервые в советской детской психологии общую картину развития ребенка-дошкольника с фактической стороны, он в основном правильно наметил главные его черты. Однако Л. С. Выготский неправильно понимал соотношение отдельных сторон развития ребенка и поэтому возникновение нового типа деятельности, новых отношений с окружающей, в первую очередь социальной, действительностью считал следствием изменения строения сознания. В действительности дело происходит не так. Изменение строения сознания, происходящее

в дошкольном возрасте, так же как и изменение отдельных его сторон, является следствием возникающих новых отношений, нового типа деятельности ребенка-дошкольника. Развитие памяти в этом возрасте само определено новыми отношениями, новым типом его деятельности и, следовательно, новыми задачами, которые встают перед ребенком в этот период его развития.

Несмотря на ошибки, которые допускал Л. С. Выготский на своем научном пути, некоторые положения и проблемы, выдвигавшиеся им, не потеряли своей актуальности.

Необходимо отметить, что в последние годы своей жизни, будучи втянутым в русло лженаучной педологии, Л. С. Выготский отличался от всех педологов своей ясно выраженной психологической ориентацией, для него проблема конкретно-психологической характеристики сознания и его развития оставалась центральной проблемой, над которой он работал до последних дней своей жизни.

Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г., положившее конец лженаучной педологической теории и практике, знаменовало наступление нового этапа в развитии детской психологии. Ликвидации педологических извращений в теории развития ребенка в значительной степени способствовало то, что еще до 1936 г. некоторыми психологами, не втянутыми в орбиту педологии, разрабатывался вопрос о соотношении развития сознания и деятельности, мышления и практики. Эти работы принадлежат, с одной стороны, С. Л. Рубинштейну и его сотрудникам (Г. Т. Овсепян, С. Н. Шабалин и другие), работавшим в Ленинграде; с другой, А. Н. Леонтьеву и его сотрудникам (В. И. Аснин, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко и другие), работавшим в Харькове.

В своей статье «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса» (1934) С. Л. Рубинштейн выдвинул положение о «формировании человеческой психики в процессе деятельности»; в книге «Основы психологии» (1935) он дал первую теоретическую попытку выяснить движущие силы психического развития в онтогенезе, не прибегая к теории факторов, к ложному представлению об определяющем влиянии на ход развития «наследственности и неизменной среды». Так, он писал: «Внутренние противоречия между сознательным отношением, отраженным в самосознании, и реальным отношением, объективно определяющим сознание и поведение, являются движущей силой психического развития» (стр. 147). Тем самым ставился вопрос об определяющем значении для психического развития ребенка его реальных отношений с действительностью «конкретных форм деятельности (игра, учебный труд и затем производственный труд), посредством которых ребенок, затем подросток, активно включается в окружающий мир» (стр. 148).

В дальнейших своих работах, уже после постановления ЦК ВКП(б), С. Л. Рубинштейн более подробно разрабатывал проблему развития психики ребенка. Так, в книге «Основы общей психологии» [220] он писал о том, что «движущие силы» развития личности заключаются в этой деятельности ее — во внутренних противоречиях между формами все более сознательной деятельности ребенка на уже достигнутом его уровне развития и тем новым содержанием, которым она овладевает. В ходе этой деятельности развитие ребенка не только проявляется, но и «совершается» (стр. 162). Через образ жизни и деятельности понимал С. Л. Рубинштейн и периодизацию развития ребенка: «Различные периоды развития личности определяются различием жизни, формами существования, различными для младенца и дошкольника, для дошкольника и школьника. При этом не само по себе имманентное саморазвитие сознания или деятельности детей определяет изменение их образа жизни, формы их существования, а изменение форм

их существования, их образа жизни, включающего их деятельность в единстве с ее объективными условиями, определяет новые ступени в развитии их практической и познавательной деятельности. Познавательная деятельность, конечно, в свою очередь влияет на образ жизни детей, но первичной, основной, определяющей является первая зависимость. Поскольку образ жизни детей обусловлен организующей его деятельностью взрослых, этот образ жизни, а тем самым и все развитие ребенка является историческим продуктом» [220; 162—163]. Рассматривая развитие ребенка в разные периоды его жизни, С. Л. Рубинштейн показывает значение предметной деятельности для развития дошкольника, повседневной бытовой деятельности и игры в развитии дошкольника, систематического учения в развитии школьника.

На основании работ Г. Т. Овсепян [198] и А. М. Леушиной (156), посвященных изучению развития наблюдения и речи у детей дошкольного возраста, С. Л. Рубинштейн [221; 222] подверг критическому рассмотрению теорию формальных возрастных уровней развития отдельных психических процессов и показал, что они зависят не непосредственно от возраста как такового, а от конкретного содержания, которым в ходе развития овладевает ребенок. Поэтому как дети одного и того же возраста, так и один и тот же ребенок могут обнаруживать разные уровни развития отдельных психических процессов в зависимости от конкретного содержания решаемой задачи и связанной с ним конкретной деятельности.

Одновременно и независимо от работ, проводившихся С. Л. Рубинштейном и его сотрудниками, группа психологов под руководством А. Н. Леонтьева вела в Харькове большую экспериментальную работу по выяснению роли практической предметной деятельности в развитии обобщений и других сторон умственного развития. Работа эта была начата в самом начале 30-х годов, еще в период господства лженаучных педологических взглядов на процессы умственного развития. Своими корнями она связана с исследованиями Л. С. Выготского, посвященными проблеме развития мышления у детей, в частности проблеме развития обобщений. Вместе с тем эти работы были направлены против переоценки роли речи и общения в развитии обобщений, имевшей место у Л. С. Выготского, на раскрытие внутреннего механизма развития обобщений и определяющего значения в этом процессе практической предметной деятельности ребенка. Уже в первых исследованиях В. И. Аснина [13]¹ было показано, что обобщение возникает в процессе решения ряда практических задач, в деятельности, которая условно была названа переносом. «Обобщение,— писал В. И. Аснин,— формируется в процессе переноса способа действия с предметом с одной задачи на другую, сходную, но не тождественную» [13; 126].

А. В. Запорожец [80], исследуя процессы обобщения у глухонемых детей, не обученных речи, показал, что «ребенок, практически используя в решении ряда сходных задач в качестве средства один и тот же предмет, приходит к обобщению ряда единичных ситуаций по функциональному признаку. Производя такого рода обобщение, ребенок отвлекается от внешнего сходства между предметами и основывается не на непосредственном, аффективном отношении к предмету, а на овладении его общественной функцией» [80; 33]. В работе Г. Д. Лукова [161] было показано, что осознание ребенком речи находится в прямой зависимости от овладения действиями с предметами. «Развитие осознания ребенком речи определяется не ростом интроспекции, а изменением его отношения к объективной действительности. Это изменение отношения ребенка заключается в овладении им предметным миром. Но

¹ Опубликованные исследования являются частью исследования А. Н. Леонтьева и В. И. Аснина — «Перенос действий как функция интеллекта».

так как предметы, с которыми имеет дело ребенок, не являются объектами его пассивного созерцания, а предметами его активной деятельности, то ребенок, овладев предметом, вместе с тем овладевает и своей собственной деятельностью, т. е. приобретает знание, опыт деятельности. Этот опыт, отраженный в речи, является «системой возможных для ребенка действий по отношению к называемому предмету. Иначе говоря, осознание речи есть овладение речью как образом действительности, который создается процессом предметной деятельности ребенка, организуемой и направляемой обучением и воспитанием». В исследовании П. Я. Гальперина [45] было убедительно показано принципиальное отличие орудийных операций, совершаемых человеком (в том числе и детьми дошкольного возраста), от использования вспомогательных средств у животных. Вместе с тем в этом исследовании были вскрыты генетические корни мышления и зависимости его развития от практической деятельности. «Мышление решает задачи, которые ставит ему предшествующая деятельность, в конечном счете деятельность практическая; оно решает эти задачи средствами, которыми оно располагает в результате предшествующей деятельности, в конечном счете практической деятельности. Следовательно, само мышление представляет собой частную форму деятельности субъекта, которая возникает на определенном уровне развития его практической деятельности, из нее, на ее основе, как ее ответвление. Мышление перенимает у практической деятельности ее опыт, ее содержание, ее приемы, направление ее движения и представляет собой, таким образом, на первых порах не что иное, как ее идеальное воспроизведение.

Естественно, что в качестве такой конкретной формы деятельности разум по своим целям, возможностям и перспективам развития определяется строением практической деятельности, на теле которой он возникает, интересами которой он питается и путь которой он в дальнейшем призван освещать» [45; 85—86].

Эти исследования, равно как и ряд других, посвященных проблеме усвоения понятий, были первоначально обобщены в оставшейся неопубликованной статье А. Н. Леонтьева «Овладение научными понятиями как проблема педагогической психологии» (1935). В этой статье А. Н. Леонтьев писал: «В рассмотрении процесса развития значения слова мы должны исходить из представления об изменении общего типа деятельности ребенка, которое определяет и изменения соответствующих стадий или формаций сознания и речи». «Это изменение обобщения,— писал далее А. Н. Леонтьев,— отображающего действительность, и есть конкретная форма изменения сознания, наступающего в результате изменения деятельности субъекта по отношению к действительности».

В этих исследованиях было экспериментально показано ведущее значение деятельности в микроскопических изменениях сознания, его основной единицы — обобщения, лежащего за всяким словом.

Принципиально новый подход к проблеме психического развития, преодоление лженаучной теории двух факторов с необходимостью требовали разработки новых принципов экспериментирования. Первая попытка определить новые принципы экспериментального исследования процессов психического развития принадлежит В. И. Аснину. В своей работе (выполненной под руководством А. Н. Леонтьева) В. И. Аснин [13; 48] исходил из предположения, «что в действительности интеллектуальное действие не представляет собой проявления готовой способности, оно возникает и формируется в процессе деятельности субъекта, в процессе решения им задачи. В соответствии с этим действительные критерии надежности следует искать, по нашему мнению, не во внешних условиях исследования, а внутри самого эксперимента, в содержании деятельности, которую развертывает испытуемый в процессе выполнения задачи» [14; 136].

В. И. Аснин экспериментально показал, что, во-первых, вполне благоприятные внешние условия эксперимента не гарантируют еще надежности получаемых данных; во-вторых, что присутствие экспериментатора во время опыта не является лишь внешним условием эксперимента и отношения между испытуемым и экспериментатором, имеющие существенное значение для результатов, складываются в процессе самого опыта; в-третьих, что отношение ребенка к задаче, мотивы его действий формируются в ходе самого опыта и существенно определяют характер деятельности ребенка. В. И. Аснин приходит к выводу, что «одно и то же задание будет выполняться ребенком по-разному и с различной степенью успешности в зависимости от того, частью какой деятельности явится выполнение этого задания, какие цели выступают перед ребенком, какое отношение установится у него к другим участникам эксперимента. Учет в исследовании этих моментов имеет решающее значение для определения надежности психологического эксперимента» [14; 137].

В дальнейшем, после постановления ЦК ВКП(б), эта линия работ значительно расширилась и развилась.

Конкретные исследования процесса развития детей, проводившиеся под руководством А. Н. Леонтьева, были обобщены им в специальной статье «К теории развития психики ребенка» [154]. Решение вопроса о движущих силах автор формулирует следующим образом: «Итак, изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития, оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка,— это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка как внешней, практической, так и внутренней, мыслительной. А ее развитие в свою очередь зависит от наличных жизненных условий.

Значит, в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает. Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего на деятельность ребенка, на его отношение к действительности и потому определяющая его психику, его сознание» [154; 35].

В этой же статье автор дает определение понятия «ведущей деятельности», под влиянием которой проходит развитие в том или ином периоде, раскрывает основные структурные элементы деятельности, делает попытку раскрытия механизмов внутривидовых изменений и перехода с одной ступени развития на другую. Со времени постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. эта статья являлась наиболее полной попыткой решения всех основных вопросов развития психики ребенка, представляется, что она не потеряла своего значения и до настоящего времени.

После постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» изучение процесса психического развития детей дошкольного возраста шло в следующих направлениях:

- а) изучение особенностей высшей нервной деятельности;
- б) изучение основных типов деятельности детей дошкольного возраста — игры и труда, их влияния на процессы психического развития;
- в) изучение развития речи и ее роли в психическом развитии;
- г) изучение отдельных сторон развития — движений, восприятия, памяти и мышления;
- д) изучение особенностей формирования личности ребенка-дошкольника.

После разоблачения в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» лженаучных, реакционных концепций фаталистической обусловленности судьбы детей «наследственной и неизменной средой» психологи и педагоги многое сделали для раскрытия определяющей роли условий жизни и деятельности ребенка, управляемых обучением и воспитанием, для его развития.

Определяющее влияние на процессы психического развития ребенка условий его жизни, содержания и характера его деятельности, ведущее влияние обучения и воспитания нельзя глубоко понять и объяснить вне учения И. П. Павлова о коре полушарий головного мозга как органе, осуществляющем связь организма со средой, как органе онтогенеза, посредством которого осуществляется приобретение индивидуального опыта и индивидуальное развитие.

Первая попытка систематического изучения физиологической деятельности коры полушарий головного мозга у детей была предпринята старейшим учеником И. П. Павлова Н. И. Красногорским [142]. Этими исследованиями было с очевидностью установлено, что деятельность коры полушарий головного мозга ребенка подчиняется основным законам, установленным И. П. Павловым. Вместе с тем были раскрыты и некоторые специфические особенности физиологической деятельности коры больших полушарий у ребенка. Так, было установлено, что условные рефлексы у детей отличаются быстротой образования, угасания и восстановления и вместе с тем высокой стойкостью и сохранностью. Следовые условные рефлексы у детей образуются с такой же быстротой, как и обычные, и точно так же угасают. В отношении динамики процессов возбуждения и торможения было показано, что у детей они значительно более динамичны.

Многое было сделано Н. И. Красногорским для изучения особенностей деятельности коры полушарий у детей при различных заболеваниях.

В начале 20-х годов Н. М. Щеловановым и его сотрудниками было начато изучение наиболее ранних форм высшей нервной деятельности у детей первого года жизни.

С 1926 г. А. Г. Иванов-Смоленский со своими сотрудниками работает над особенностями динамики корковых процессов в дошкольном и школьном возрасте.

В самые последние годы вопросами онтогенеза высшей нервной деятельности у детей под руководством Л. А. Орбели начала заниматься группа его сотрудников.

Вопрос о наиболее ранних сроках появления условных рефлексов, о характере их образования и последовательности появления подвергался изучению довольно большим количеством исследователей. В. М. Бехтерев и Н. М. Щелованов [19], впервые занявшиеся изучением наиболее ранних сроков образования условных рефлексов, отмечали появление пищевого условного рефлекса, выражающегося в сосательных движениях, при положении ребенка для кормления, в середине первого месяца жизни. Другие исследователи, подтверждая полученный факт, указывают другие сроки его появления. По данным М. П. Денисовой и Н. Л. Фигурина [70], он появляется в период 21—27-го дня после рождения; по данным М. М. Кольцовой [121], у 66% исследованных детей рефлекс обнаруживается уже на 11-й день жизни. Можно считать установленным, что первый натуральный пищевой условный рефлекс возникает в возрасте 10—20 дней. М. М. Кольцова показала, что этот рефлекс образуется на сложный по составу комплексный раздражитель, из которого постепенно вычленяются отдельные его компоненты и в который входят новые сигналы со зрительного и слухового рецепторов.

Вопрос о сроках появления первых условных рефлексов на искусст-

венные раздражители подвергался исследованию Н. Л. Фигуриним и М. П. Денисовой [257], Н. И. Касаткиным [108], Ц. П. Немановой [192], [193], М. О. Шриффтзетцер [282] и другими. Этими исследованиями было установлено, что первые условнорефлекторные связи на искусственные раздражители образуются уже в конце первого—в начале второго месяца жизни, а на протяжении второго месяца жизни образуются условные рефлексы со всех воспринимающих органов. Исследованиями Н. И. Касаткина [109], Ц. П. Немановой [194], [195] и других была установлена последовательность в образовании условных рефлексов с различных анализаторов. По данным этих исследований, раньше всего образуются условные рефлексы со слухового анализатора, за ними — с вестибулярного аппарата, а затем — на зрительные и кожно-тактильные раздражители. В. С. Дашковская [68] наблюдала первые четкие условные рефлексы на звук в виде сосательных либо мигательных движений уже в период от 7-го до 9-го дня. В исследовании Г. В. Быстро-летней [31] были получены еще более ранние условные рефлексы, связанные с временным ритмом кормления. Уже на 3—5-й день жизни наблюдались усиленные двигательные реакции и сосательные движения за несколько минут до очередного кормления.

В исследованиях выявились условия, от которых существенным образом зависят сроки образования условных связей. Это, во-первых, степень функциональной зрелости безусловнорефлекторных механизмов, на основе которых происходит образование временных связей; во-вторых, готовность, выраженность и дифференцированность ориентировочного рефлекса на условный раздражитель; в-третьих, характер биологических отношений между безусловным и условным раздражителями.

Н. И. Касаткин [109] показал, что чем раньше начато образование условного рефлекса, тем в более ранние сроки обнаруживается ясный условный рефлекс. В связи с вопросом о наиболее ранних сроках образования условных рефлексов проводилось их изучение у детей с разной степенью недоношенности. Н. И. Касаткин установил, что у детей с недоношенностью в 1—2 месяца условные рефлексы образуются на втором месяце постнатальной жизни, т. е. между датой фактического рождения и датой нормального окончания утробного развития. Р. Н. Поликанкина [205] подтвердила данные, полученные Н. И. Касаткиным, и показала, что у детей с разной степенью недоношенности условные рефлексы образуются в разные сроки. Вместе с тем ею была показана зависимость образования условных рефлексов от развития ориентировочной реакции. Н. А. Итина [101] специально изучала на детях с различной степенью недоношенности вопрос об отношениях между ходом выработки условных рефлексов, уровнем развития ориентировочной реакции и степенью зрелости безусловного рефлекса. Было установлено, что при прочих равных условиях образование условного рефлекса на звук находится в зависимости от степени развития ориентировочной реакции на этот раздражитель, которая формируется постепенно на базе недифференцированных безусловных ответов на звуковой раздражитель. Все эти исследования показали относительно очень раннее начало функционирования коры.

Одновременно с исследованием наиболее ранних сроков осуществления корой мозга замыкательной функции проводилось исследование ранних форм анализа. В исследованиях Н. И. Касаткина [109] было показано, что уже в первом полугодии жизни в коре полушарий головного мозга могут иметь место почти все виды внутреннего (условного) торможения. Угасание условных рефлексов удалось получить на втором месяце жизни, образование условного тормоза наблюдалось в четырехмесячном возрасте, в том же возрасте, хотя и с большим трудом, удавалось получить и запаздывающее торможение. Сроки появления дифференцировок различны, в зависимости от функциональной готовности анализаторов. На втором месяце жизни ребенок отличает колокольчик от звонка, про-

стую воду от сладкой, покачивание в одной плоскости от покачивания в другой; на 3—4-м месяце — зеленый цвет от желтого или красного, звуки, различающиеся более чем на четыре тона, соленое, сладкое, кислое. И. П. Нечаева [197] показала, что в возрасте 6—7 месяцев возможна дифференцировка тонов, различающихся от основного на $\frac{2}{3}$ — $1\frac{1}{2}$ музыкальных тона. Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова [257] нашли, что девятимесячный ребенок дифференцирует основные цвета (синий, желтый, красный, зеленый) и формы (куб, шар, призму, цилиндр, конус). Н. И. Касаткин [111] установил, что дифференцировка, выработанная на одном эффикторе, легко переносится на другой.

Все эти исследования с исключительной убедительностью показали, что на первом году жизни, уже в первые месяцы, происходит интенсивное развитие всех основных функций коры полушарий головного мозга.

В связи с тем что значение пищевых и оборонительных безусловных рефлексов как основы образования новых временных связей по мере развития ребенка становится все более ограниченным, важное значение имели исследования, выявившие возможности образования условных связей на другой основе.

Исключительно важное значение имеет установление возможности образования условных ориентировочных рефлексов, т. е. условных рефлексов, возникающих на основе безусловных ориентировочных рефлексов, часть из которых готова к моменту рождения, а часть интенсивно развивается на первом месяце жизни. Н. И. Касаткин и другие [112] изучали возможности и возрастные границы образования условных ориентировочных рефлексов. Было установлено, что на основе имеющегося у новорожденных ориентировочного безусловного рефлекса направления взгляда и поворота головы в сторону источника света можно образовать условный рефлекс на звук уже в первые месяцы жизни. В неустойчивой форме такой рефлекс образуется в возрасте около двух с половиной месяцев; на пятом месяце он может быть достаточно прочным, с четким эффикторным ответом; в возрасте 5—7 месяцев он вырабатывается очень быстро — после нескольких сочетаний. В исследовании Н. С. Мирзоянц [180] была показана возможность дифференцирования условного ориентировочного рефлекса в возрасте 4— $5\frac{1}{2}$ месяцев. Установление возможности образования условных ориентировочных рефлексов уже в первом полугодии жизни объясняет интенсивное развитие форм поведения ребенка на первом году жизни, никак не связанных ни с пищевым, ни с оборонительным безусловным рефлексом. Значение ориентировочного рефлекса и возникающих на его основе условных связей трудно переоценить. Оно выходит за пределы раннего детства. Исследование О. П. Капустник и В. К. Фаддеевой [105] показало, что в дошкольном возрасте условные рефлексы на ориентировочном подкреплении возникают быстрее и являются более прочными, чем образованные на пищевом подкреплении. Важное значение имеет установленный Б. Ф. Сергеевым факт образования у детей в возрасте от $1\frac{1}{2}$ до 2 лет временной связи между двумя «индифферентными» раздражителями как при одновременном, так и при последовательном их предъявлении. Б. Ф. Сергеев указывает, что количество предъявлений, необходимых для образования такой связи у младших детей, меньше, у старших — больше. (По-видимому, это стоит в связи с большим значением ориентировки на новизну в младших возрастах).

Ориентировочные рефлексы имеют большое значение в образовании новых типов временных связей, приобретающих уже в дошкольном возрасте преобладающее место, таких, например, как подражание, происхождение которого связано с развитием ориентировочного рефлекса или связей на слово как условный раздражитель.

Учитывая роль ориентировочного рефлекса, А. Г. Иванов-Смоленский [95] разработал специальную методику изучения двигательных условных рефлексов на ориентировочном подкреплении.

Вопрос о различных формах образования временных связей подвергался подробному изучению рядом сотрудников А. Г. Иванова-Смоленского.

Г. Д. Народицкая [186] и Л. Е. Хозак [264] показали возможность установления новых временных связей без предварительной выработки на основе перекрестного замыкания элементов прошлого опыта. Возможность образования связей на этой основе растет с возрастом (у детей 5—6 лет она возникает в 28% случаев, у детей 7—8 лет — в 40%). Л. И. Котляревский [139] и В. К. Фаддеева [254], изучая механизм внезапности при образовании временной связи путем ориентировочно-пробовательных реакций, установили, что при этом имеет место избирательное оживление условных связей, которые были образованы в прошлом индивидуальном опыте детей. Большой интерес представляет исследование Р. М. Пэн [212], в котором была показана возможность образования новых временных связей путем подражания. Р. М. Пэн отмечает, что в некоторых случаях, когда не удается выработать у детей условную связь обычным путем (по классической методике), она легко возникает на основе подражания. Представляет интерес указание автора на то, что при возникновении условных связей на основе подражания они сразу упрочиваются и не требуют дополнительных подкреплений.

Особой формой установления временных связей является такое их образование, при котором связи, образовавшиеся во второй сигнальной системе, сразу передаются в первую сигнальную систему и, наоборот, образовавшиеся в первой, передаются во вторую. Возможность такого образования у детей впервые была показана О. П. Капустник [103].

Все выявленные в упомянутых исследованиях формы образования временных связей возникают уже в дошкольном возрасте. Есть все основания предполагать, что в их основе лежат различные формы ориентировочной деятельности ребенка.

Возрастные особенности нейродинамики детей дошкольного возраста исследовались недостаточно. Изучались быстрота и прочность образования временных связей и развитие процессов внутреннего торможения.

По данным О. П. Капустник [104], у детей пятилетнего возраста условные связи при речевом подкреплении образовывались в среднем после трех подкреплений, у детей восьмилетнего возраста — после шести. Р. М. Пэн [211] показала, что условные связи, образованные у пятилетних детей, отличаются хрупкостью и непостоянством. Для их упрочения требуется большее количество подкреплений, чем для появления первого условного рефлекса. С возрастом прочность и постоянство условных рефлексов возрастают.

В ряде исследований было показано недостаточное развитие у детей дошкольного возраста процессов внутреннего торможения. По данным О. П. Капустник и В. К. Фаддеевой [105], у детей пяти-шестилетнего возраста угашение условных рефлексов происходит относительно медленно; при ориентировочном подкреплении медленнее, чем при пицетом. Н. Г. Гарцштейн [47], исследовавшая условное торможение, отмечает его слабость у дошкольников и нарастание силы тормозного процесса с возрастом. У дошкольников условный тормоз является крайне неустойчивым, и для его укрепления требуется дополнительное применение до пятнадцати тормозных комбинаций. Показательным для относительной возбудимости коры мозга является образование вместо условного тормоза вторичных положительных условных рефлексов. По данным Н. Г. Гарцштейн, вторичные условные рефлексы у детей пятилетнего возраста встречаются в 57,5% случаев; с возрастом их количество падает. О. П. Капустник [104], изучавшая дифференцировочное торможение, указывает, что у детей дошкольного возраста количество тормозных сочетаний, необходимых для выработки дифференцировки, относительно велико и падает с возрастом

(у пятилеток — 35; у восьмилеток — 15). Все эти данные показывают относительную слабость тормозного процесса в младшем дошкольном возрасте и постепенное его усиление к концу этого периода.

В исследовании Р. М. Пэн была показана большая тренируемость нервных процессов коры полушарий головного мозга у детей дошкольного возраста. По ее данным, у пятилетних детей для образования первого условного рефлекса понадобилось от 4 до 78 сочетаний с подкреплением, а для образования четвертого — уже только от 1 до 4 подкреплений; для образования первого условного тормоза от 9 до 29 его применений, а четвертого — от 1 до 7 применений.

В работе М. С. Климовой и других [116] было показано, что на развитие и состояние высшей нервной деятельности большое влияние оказывают условия воспитания. По полученным в исследовании данным, при нарушении режима в яслях у детей всех возрастных групп отмечались относительная слабость и неустойчивость тормозных процессов. После корригирования режима обнаруживается значительное ускорение выработки и упрочения условных рефлексов и улучшение образования дифференцировок к ним; при изменении режима и питания состояние высшей нервной деятельности улучшается еще в большей степени, особенно укрепляются процессы коркового торможения.

Н. И. Красногорский [143] установил, что в деятельности больших полушарий у детей имеют место фазовые состояния, обнаруживающиеся при изменении стереотипа. По полученным в этих исследованиях данным фазовые состояния у детей могут быть строго локализованы; у детей отмечается быстротечность фазовых состояний, проявляющаяся в изменениях поведения детей.

Несмотря на очень большое количество накопленных фактов, характеризующих развитие высшей нервной деятельности, этих данных все еще недостаточно для обобщающей характеристики особенностей нейродинамики корковых процессов у дошкольников.



Принципиальное положение о ведущей роли деятельности в психическом развитии детей, выдвинутое в советской детской психологии, восстановило интерес к игре, утерянный в период господства педологии.

Игра, в частности сюжетная ролевая игра, была признана основной ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, и началось систематическое ее исследование.

В работах Е. А. Аркина [6], [9], С. Л. Рубинштейна [220], Л. С. Выготского [42], Э. В. Яновской [297] были подвергнуты критике основные теории игры западноевропейских авторов (К. Гросс, К. Бюлер, К. Коффка, Ж. Пиаже и другие).

В противоположность теориям, рассматривавшим игру как инстинктивное, биологическое явление, видевшим в игре проявление глубинных влечений, или инстинктов, или считавшим игру особым детским миром, в котором живет ребенок, уходя от действительности, советские психологи, следуя прогрессивным тенденциям, сложившимся в русской науке (Г. В. Плеханов, К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт), понимали сюжетную ролевую игру детей дошкольного возраста как форму активной деятельности ребенка, возникающую на основе его жизни в обществе и представляющую собой особый тип связи ребенка с обществом.

Наиболее ранние формы манипулятивной игры детей на первом году жизни подверглись исследованию в работах Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой [258] и Р. Я. Абрамович [1].

Н. Л. Фигурин показал, что после образования акта хватания развитие движений переходит в новую фазу, заключающуюся в появлении и интенсивном развитии повторных и цепных движений. (Как установила

Г. Л. Розенгарт-Пулко [216], к повторным движениям могут быть отнесены и те, которые имеют место при рассматривании предмета.)

Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова специально исследовали влияние новизны предмета на стимулирование действий с ним. Авторы показали, что преимущественный интерес к новому, особенно характерный для человека, обнаруживается уже на пятом месяце жизни.

Р. Я. Абрамович [1] исследовала некоторые дополнительные условия преимущественного сосредоточения на новом у ребенка первого года жизни. Предлагая детям предметы разной степени новизны и сложности, она установила, что слишком знакомые, хотя и яркие, предметы не привлекают ребенка, так же как и совершенно незнакомые и сложные по форме. Больше всего привлекают ребенка «полузнакомые» предметы; совсем незнакомые могут привлекать только в том случае, если они появляются вместе с близким для ребенка взрослым.

В этих исследованиях было показано, что «новизна», связанная с активной ориентировочной реакцией ребенка, не только стимулирует к захватыванию предмета, но, и это главное, поддерживает манипулятивные повторные и цепные движения ребенка; манипулятивная игра ребенка первого года жизни является деятельностью, побуждаемой внешними предметами, их «новизной» и поддерживаемой воздействиями все новых и новых качеств предмета, проявляющихся в ходе манипулирования им.

Факты, добытые в этих исследованиях, дают возможность преодолеть теорию «функционального удовольствия» К. Бюлера, в основе которой лежат ложные представления о ребенке, как о существе, обращенном не к внешнему миру, а к миру внутренних, органических ощущений.

Возникновение предпосылок к ролевой сюжетной игре в ходе развития действий с предметами подробно исследовано Ф. И. Фрадкиной [261]. Тщательные систематические наблюдения и специальные экспериментальные пробы, проведенные ею над детьми в возрасте от одного года до трех лет, позволили наметить основные стадии в развитии предметных действий и возникновение внутри них основных элементов ролевой игры: создание игровых условий, возникновение роли, изменение строения действия. Ф. И. Фрадкина указывает, что усвоение действий с предметами, выражающееся в воспроизведении действий, показываемых взрослым, возникает к концу первого года жизни, только в ситуации прямого подражания и совместно со взрослым. В самом начале ребенок воспроизводит действия только на тех предметах, на которых ему были показаны соответствующие действия. В дальнейшем появляется возможность переноса действий и на другие, нетождественные предметы. Возникает новый способ усвоения, когда ребенок воспроизводит действия взрослых с предметами, специально ему не показывавшимися, а лишь воспринимавшимися.

Природа такого усвоения раскрыта недостаточно, можно лишь предполагать, что оно возникает на основе значительно усовершенствовавшейся ориентировки ребенка, благодаря чему становится возможным формирование образа действий другого человека. Новый способ усвоения значительно расширяет круг усваиваемых действий. Вместе с тем возникают новые возможности переноса действий: а) перенос действия с одного предмета на другой, не тождественный первому; б) перенос действия в новые условия. В результате такого переноса действия и связи его с новым предметом сами действия становятся более обобщенными. Обобщенный характер предметного действия является важнейшей предпосылкой возникновения игровых действий.

Я. З. Неверович [190] подвергла специальному исследованию вопрос об овладении предметными движениями в раннем детстве. Предлагая детям воспроизводить предметные действия в различных условиях, Я. З. Неверович показала, что в раннем детстве происходит отделение действия от предмета. Этот вывод находится в соответствии с данными, полученными Ф. И. Фрадкиной. Отделение действия от предмета создает предпо-

сылки к тому, что недостающие для совершения действия предметы начинают заменяться словом. Одновременно с этим, по данным Ф. И. Фрадкиной, появляется использование одних предметов в качестве заместителей других, необходимых по условиям действия. В качестве дополнительных раньше всего используются предметы, не имеющие строго определенной функции, строго фиксированных способов употребления. Установлено, что дети всегда раньше действуют с предметами определенным игровым способом и лишь затем называют их новыми, соответствующими действиям игровыми названиями. Тем самым возникает предпосылка к созданию специфических условий, характерных для ролевой игры, игровых условий.

Предпосылка к появлению роли появляется с того времени, когда ребенок начинает отождествлять свои действия с воспроизводимым им действием взрослых. Сначала появляется подготовительный этап (который Ф. И. Фрадкина называет «роль в действии»), характеризующийся тем, что ребенок, фактически воспроизводя действия взрослых, только при помощи воспитателя может назвать себя именем того взрослого, действия которого он воспроизводит, и лишь затем делает это и самостоятельно. В пределах раннего детства ребенок сначала действует как взрослый, отождествляет свои действия с действиями взрослых и только после этого называет себя их именами. Характерной особенностью ролей у детей до трех лет является то, что это не обобщенные роли, а роли конкретных взрослых.

Одновременно развивается и строение действий. Из одноактных к концу раннего детства они превращаются в цепочку, в которой воспроизводится связь действий, имеющая место в действительности.

Таким образом, по данным исследования Ф. И. Фрадкиной, внутри предметной деятельности ребенка, под руководством взрослых возникает ряд предпосылок для перехода к ролевой игре: а) обобщенность предметных действий; б) использование одних предметов в качестве заместителей других; в) воспроизведение цепочки действий взрослых людей.

Однако эти предпосылки сами по себе еще не обеспечивают перехода к сюжетной игре. Вопрос об условиях перехода от предметной игры к сюжетной ролевой игре исследован еще недостаточно.

Н. М. Аксарина [4], специально изучавшая вопрос об условиях, способствующих развитию игры в старшем дошкольном возрасте, показала значение трех условий: а) наличие разнообразных впечатлений от окружающей действительности; б) наличие игрушек и воспитательных пособий; в) частое общение ребенка и взрослых. Решающее значение, по мнению этого исследователя, имеет воспитательное воздействие взрослых.

Д. Б. Эльконин [291] выдвинул предположение, что для возникновения ролевой игры необходимо изменение отношений ребенка и взрослых. Такое изменение при правильных условиях воспитания наступает к концу раннего детства. Оно выражается в том, что на основе овладения предметными действиями и нарастания самостоятельности происходит распад характерной для раннего детства совместной деятельности ребенка и взрослых. Происходит некоторая эмансипация ребенка от взрослых. Одновременно в связи с возросшими возможностями ребенка возникает тенденция к соучастию в недоступной для ребенка деятельности взрослых. Из этих противоречивых тенденций и рождается новый тип отношений ребенка и взрослых — ролевая игра, в которой ребенок берет на себя роль взрослого и воспроизводит его деятельность, его отношения к вещам и другим людям в особых, создаваемых самим ребенком, предметных игровых условиях. Ролевая игра возникает из новых отношений ребенка и взрослых. Она социальна по своему происхождению и именно поэтому не может быть не чем иным, как воспроизведением деятельности взрослых людей, т. е. социальной и по своему содержанию.

Л. С. Славина [235] показала, что уже на самых ранних этапах воз-

никновения ролевой игры, когда основным фактическим содержанием игр является выполнение манипулятивных, однообразно повторяющихся действий с предметами, роль существенно меняет самый смысл этих производимых ребенком манипуляций. В специальных сериях экспериментов было показано, что, как только ребенок взял на себя роль взрослого, которая подсказывалась вносимыми в игру сюжетными игрушками (куклами, с которыми ребенок не действовал), непосредственное отношение ребенка к предметам, определяющееся их физическими качествами, превращается в опосредованное ролью. Манипулятивные действия, оставаясь внешне теми же самыми, превращались в насыщенные общественным содержанием действия (например, простое переключивание кубиков в приготовление обеда для куклы). Л. С. Славина отмечает, что такое насыщение общественным смыслом действий даже самого младшего дошкольника является чрезвычайно устойчивым и сохраняется и после того, как сюжетная игрушка (кукла) изъята из игры. Тем самым было показано, что игровое действие является социальным по своему смыслу, выражающим через действие с вещами отношение к другим людям. Впервые на расхождение между значением действий, связанных с конкретными материальными свойствами предметов, вовлекаемых в игру, и смыслом действий, их общественным содержанием указал А. Н. Леонтьев [153].

Н. В. Королева [133] показала, что ролевая игра особенно чувствительна именно к сфере человеческой деятельности и отношений. Знакомая детям дошкольного возраста с окружающей действительностью в одних случаях так, что на первый план выдвигались предметы — их качества, назначение и т. п., а в других случаях так, что на первый план выступал человек, его деятельность и отношения с другими людьми, она установила, что при первом типе ознакомления с окружающей ребенка действительностью ролевая игра не возникает даже при нарочитом ее стимулировании специально подобранными для этой цели игрушками. При втором типе ознакомления ролевая игра возникала легко и продолжалась длительное время, все время обогащаясь в своем содержании. В противоположность теориям западноевропейских психологов (Коффка, Левин, Пиаже) в свете этих экспериментальных фактов игра представляется не способом ухода ребенка от действительности в свой «особый мир», а деятельностью, по самой своей природе являющейся социальной, в которой ребенок устанавливает новые отношения с окружающей его социальной действительностью и наиболее действенным путем эмоционально насыщенного практического действия входит в мир развитых отношений взрослых, усваивая при этом общую социальную сущность деятельности людей, в первую очередь их трудовой деятельности.

Всякая ролевая игра детей дошкольного возраста прежде всего характеризуется определенным сюжетом. Сюжеты чрезвычайно разнообразны.

Как показали многочисленные наблюдения, некоторые сюжеты детских игр встречаются как у младших, так и у старших дошкольников. Однако в развитии сюжетов может быть намечена известная закономерность. По данным А. П. Усовой [253], Д. В. Менжерицкой и других, сюжеты детских игр развиваются от игр с бытовым содержанием к играм на производственные темы и, наконец, к играм на общественно-политические сюжеты. На развитие сюжетов основное влияние оказывает знакомство детей с окружающей действительностью, расширение их кругозора. По данным А. П. Усовой [253], устойчивость игры на определенный сюжет растет с возрастом от 10—15 мин. у самых младших, до игр, длящихся несколько часов и даже дней у старших дошкольников.

Д. Б. Эльконин [287] предложил наряду с сюжетом различать содержание игр, понимая под ним то, что выделено ребенком в качестве основного момента в воспроизводимой им деятельности взрослых. Обобщая имеющиеся данные, он установил, что содержание детских игр развивается от воспроизведения предметной деятельности людей к играм, в которых

отражаются отношения между людьми и, наконец, к таким, в которых передается общественный смысл человеческой деятельности. Развитие содержания стоит в тесной зависимости от все более глубокого ознакомления детей с социальным содержанием деятельности взрослых.

Воспроизведение деятельности и отношений взрослых людей глубже и лучше всего происходит в коллективной игре. Е. А. Аркин [8] и его сотрудники (С. Р. Благая [21] и З. Е. Учителева [22]) изучали коллективизирующее значение игрушек. В этих исследованиях было установлено, что различные игрушки оказывают различное влияние на организацию коллективных игр. А. П. Усова [253] своим исследованием установила, что состав участников игр с возрастом растет. По ее данным, у трехлетних детей замечается кратковременное (около 5 мин.) объединение небольших групп (2—3 человека). Образующиеся группы очень текучи. В возрасте 4—5 лет группа охватывает от 2 до 5 детей и продолжительность совместной игры возрастает до 40—50 мин., хотя в 50% случаев такая группировка сохранялась только около 15 мин. У детей старшего дошкольного возраста (6—7 лет) коллективы становятся более многочисленными и длительными. На организацию коллектива для игр большое влияние оказывает воспитательная работа. Так, например, в педагогическом опыте М. Г. Витязь в младшей группе в результате годовой работы удалось значительно повысить устойчивость игровых коллективов и значительно увеличить количество детей, объединенных одной игрой.

В. П. Залогина [76] первая обратила внимание на существование в коллективной игре, кроме плана отношений между детьми, диктуемых взятыми ролями, также и плана реальных отношений между играющими детьми. Эти реальные отношения внутри коллектива играющих детей выступают как организующие, поддерживающие и контролирующее выполнение ролей каждым играющим. В свете исследования В. П. Залогинной коллектив играющих детей выступает как реальный коллектив, в котором дети вступают в реальные отношения друг с другом и получают реальную практику коллективных отношений.

Исследования показали, что воспроизводимые в игре взаимоотношения взрослых, так называемые «игровые» взаимоотношения, могут находиться на более высоком уровне, чем те реальные взаимоотношения, в которые вступают дети как в процессе самой игры, так и в других видах коллективной деятельности. Между «реальными» и «игровыми» отношениями существует взаимодействие. С одной стороны, «реальные» взаимоотношения оказывают организующее и контролирующее влияние на «игровые» отношения; с другой стороны, в «игровых» взаимоотношениях дети практически овладевают новыми формами коллективных отношений, которые переносятся в «реальные» отношения. А. В. Черков [271] убедительно показал, что на основе игры происходит активное овладение нормами общественного поведения, которые переносятся во все сферы жизни ребенка.

Исследованиями А. Н. Леонтьева [153], Ф. И. Фрадкиной [261], Г. Д. Лукова [161], Л. С. Славиной [235], Д. Б. Эльконина [285] и других было показано, что в развернутой развитой форме ролевой игры имеют место три взаимосвязанных элемента: а) роль взрослого, которую берет на себя ребенок; б) игровые действия, посредством которых он воспроизводит деятельность и отношения взрослых; в) предметные игровые условия, с которыми и в которых ребенок действует.

Центральной единицей всякой ролевой игры является роль взрослого, взятая ребенком на себя. А. П. Усова [253] установила, что роль может осуществляться в различных формах: а) в простом движении; б) в мимике; в) в действиях, сопровождающихся высказываниями; г) в речи без всякого сопровождения действием. Роль может выполняться как самим ребенком, так и через сюжетную игрушку (куклу и т. п.).

Как показали исследования Д. Б. Эльконина [286], одним из существ-

венных условий для того, чтобы ребенок взял на себя выполнение какой-либо роли, является вычленение характерных особенностей деятельности и отношений между взрослыми людьми. Однако этого условия недостаточно. Другим, не менее важным условием является положительное эмоциональное отношение ребенка к взрослым, осуществляющим ту или иную деятельность. Вопрос об особенностях такого эмоционального отношения исследован еще недостаточно.

Л. С. Выготский в неопубликованной работе высказал положение, что всякая роль, взятая на себя ребенком в игре, имеет в качестве своего внутреннего содержания определенные правила, охватывающие как поведение в целом, так и способы, характер и логику действий. Наличие таких внутренних правил, свойственных роли, было экспериментально показано Д. Б. Элькониным (неопубликованное исследование) путем создания конфликтных отношений между действием по правилу, вытекающему из роли, и другим, привлекательным для ребенка, действием. Эти эксперименты показали, что подчинение правилу, связанному с ролью, и отказ от мимолетных желаний являются постоянным элементом почти всякой роли. Было показано, что именно с процессом подчинения правилу связано специфическое удовольствие, переживаемое ребенком в игре. Постоянный отказ от мимолетных, непосредственно возникающих желаний в пользу подчинения правилам, связанным с выполнением взятой на себя роли, является источником формирования у детей дошкольного возраста новых мотивов деятельности и связанных с ними волевых форм поведения. Сравнение в эксперименте подчинения детей правилу, данному вне роли и внутри нее, показало, что роль значительно повышает (у детей младшего и среднего дошкольного возраста) подчинение правилу. В чем заключается механизм такого воздействия роли на подчинение правилам еще не выяснено достаточно. Можно лишь предполагать, что известное значение имеет аффективное отношение ребенка к взятой на себя роли взрослого.

В исследовании З. М. Мануйленко [174] имеются материалы, показывающие, что на подчинение правилам, заключенным в роли, большое влияние оказывает коллектив. В коллективе играющих детей подчинение правилу значительно более эффективно, чем вне его. Этим еще раз подтверждается организующее влияние коллектива на поведение играющих. Л. С. Выготский (неопубликованная работа) впервые сформулировал основную закономерность развития отношений между игровой ситуацией и ролью. Развитие идет от игр с ясно выраженными ролями, развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытыми правилами, скрытыми за ними ролями и свернутой игровой ситуацией. Это положение было экспериментально подтверждено в исследовании Д. Б. Эльконина [286].

Некоторые западноевропейские исследователи считали, что взятие ребенком на себя роли взрослого человека в игре приводит к переходу ребенка в новый, воображаемый мир, мир символизма и условности с его особыми законами полной свободы (Коффка, Левин). В экспериментальных пробах, проведенных Д. Б. Элькониным [286], было показано, что логика действий, производимых ребенком в игре, точно воспроизводит логику реальных действий взрослых людей и введение, даже минимальной, условности отвергается играющими. Только самые старшие дошкольники принимают условное выполнение взятых на себя ролей и относятся к такой условности иронически. Самое условное выполнение роли воспринимается ими как своеобразная игра. Эти эксперименты показали, что игра вовсе не является особой сферой жизни ребенка, в которой действуют законы ирреального мира (Левин), а в ней действуют законы и правила не менее жесткие, чем в реальной действительности. Символизм и условность не характерны для ролевой игры в дошкольном возрасте, не являются условием ее возникновения, а возникают в конце дошкольного возраста в ходе

развития игры, знаменуя начало распада дошкольных форм ролевой игры и переход к новым формам, характерным для следующего возрастного периода.

Наблюдения над характером игровых действий показали, что они носят обобщенный характер. А. Н. Леонтьев [153] указал, что действия ребенка по характеру производимых операций тесно связаны с определенными конкретными свойствами предметов, вовлекаемых в игру, и в то же время передают общий смысл воспроизводимой ребенком деятельности взрослых. Вопрос о природе игровых действий в их отношении с реальными практическими, умственными, выразительными и другими видами действий исследован еще недостаточно.

Одной из характерных особенностей ролевой игры является создание ребенком особых игровых условий путем замещения одних предметов (реальных) другими (игровыми). На первый взгляд кажется, что в игре «все может быть всем» и что в отношении замещения одних предметов другими ребенок действует совершенно свободно и вовлекаемые в игру предметы носят характер произвольных символов. Наблюдения показывают, что замещающие предметы находятся в определенных отношениях с замещаемыми. Выбор замещаемых предметов жестко определен возможностью произвести с предметом необходимое по ходу игры действие, т. е. возможность передать через действие с предметом смысл воспроизводимой деятельности взрослых.

Г. Д. Луков [161] подверг специальному экспериментальному исследованию вопрос о переименовании предметов в игре. В этом исследовании было показано, что отношение между словом и предметом (способом действий с ним) не остается неизменным на протяжении дошкольного возраста. Как правило, прежнее доигровое употребление предметов затрудняет переименование тем больше, чем отчетливее функция предмета, и тем меньше по отношению к предметам, не имеющим отчетливо выраженной функции.

Д. Б. Эльконин высказал предположение, что в основе игрового переименования лежат механизмы взаимоотношений между первой и второй сигнальными системами, претерпевающие именно в дошкольном возрасте существенную эволюцию [289].

Кроме исследований, направленных на выяснение психологической природы игры, довольно большое количество работ психологов и педагогов посвящено выяснению роли игры во всем психическом развитии ребенка дошкольного возраста. Эти исследования показывают, что игра охватывает все стороны развития, оказывая особенно большое влияние на формирование личности ребенка.

А. В. Запорожец [86], исследовавший развитие моторики в дошкольном возрасте, показал, что игра представляет собой первую, доступную для ребенка, форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений. На основе экспериментальных фактов в этом исследовании убедительно показано, что развитие двигательной сферы дошкольника происходит в значительной мере внутри его игровой деятельности. Т. В. Ендовицкая [72] экспериментально показала, что при включении элементарных сенсорных актов в игровую ситуацию острота зрения значительно увеличивается и что, следовательно, ситуация ролевой игры способствует развитию даже элементарных сенсорных функций.

З. М. Истомина [98] показала, что дети в условиях ролевой игры припоминают большее количество слов, чем в условиях обычного лабораторного опыта на запоминание. Соотношение мотивов и целей, имеющее место в ролевой игре, способствует вычлениению сознательных целей запоминания и припоминания и создает предпосылки для возникновения первичных форм произвольности этих процессов.

З. М. Мануйленко [174], сравнивая в эксперименте управление своим

поведением у детей дошкольного возраста в условиях ролевой игры и в условиях прямого задания взрослому, нашла, что управление своим поведением в игре возникает раньше, чем вне игры. Конечно, нельзя предполагать, что ролевая игра оказывает свое влияние на каждый отдельный психический процесс — на развитие движений, восприятий, памяти, речи в отдельности. Такое влияние возможно только в тех случаях, когда эти процессы непосредственно вовлекаются в игру. Игра оказывает общее влияние на развитие всех психических процессов прежде всего потому, что в ней формируется психологический механизм управления своим поведением в целом, механизм произвольного поведения. В игре ребенок научается определять свое поведение в зависимости от образа, правила, нормы поведения. В силу этого в игре происходит возникновение принципиально новой формы поведения, а через это и совершенствование отдельных психических процессов.

Т. А. Губенко [63], П. Саморукова [230], Р. М. Римбург [215] в своих исследованиях показали значение игры для развития познавательной деятельности и знакомства с окружающей действительностью.

Среди работ, посвященных выяснению воспитательного значения игры, прежде всего должна быть выделена работа А. В. Черкова [271], в которой на большом материале показано овладение в игре нормами общественного поведения, их освоение и формирование на их основе поведения детей.

Рядом педагогов (Д. В. Менжеричкая, В. П. Залогина, Н. В. Королева и другие) было убедительно показано положительное влияние игры на формирование различных сторон личности ребенка: новых, более стойких, мотивов деятельности, коллективистического поведения, отношения к труду взрослых — на овладение этическими нормами. Особо следует отметить возможности корригирующего влияния игры в отношении отдельных детей.

В итоге всех исследований по психологии ролевой игры советская детская психология имеет ряд несомненных достижений. Во-первых, преодолено инстинктивистское, биологизаторское понимание игры и показана ее социальная сущность; во-вторых, преодолено представление об игре как о особом мире, в котором живет ребенок, и показано, что игра есть особая форма связи ребенка с обществом; в-третьих, раскрыта психологическая природа роли, игровых действий и игровых условий, и на этой основе преодолена теория «символизма» в детской игре; наконец, в-четвертых, показано, что игра является ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте, оказывающим формирующее влияние на центральные, стержневые линии развития личности ребенка дошкольного возраста.

4

В советской детской психологии большое внимание было уделено вопросам возникновения и развития речи. Первое время вопросы развития речи освещались главным образом в дневниковых материалах. Это, естественно, придавало материалам описательный характер. Многочисленные материалы дневников были систематизированы в работах Н. А. Рыбникова [224], [225]. В дальнейшем исследования дифференцировались и все больше стали носить характер экспериментальных. Исследование развития речи шло в нескольких направлениях: а) начальные этапы становления речи; б) развитие форм и функций речи; в) усвоение грамматического строя родного языка; г) развитие звуковой стороны речи.

В исследованиях Н. И. Красногорского [144], М. М. Кольцовой [121], [122], З. И. Барабашовой [15], [16] изучались физиологические механизмы возникновения речи у детей. Было показано, что слово вначале выступает

как первосигнальный раздражитель и лишь постепенно приобретает свойства особого раздражителя. В основе связи слова с обозначаемым предметом, по данным этих исследований, лежат механизмы временной связи. По данным З. И. Барабашовой, в установлении временной связи между словом и предметом ведущая роль принадлежит ориентировочному рефлексу. Наиболее стойким является в конце первого года жизни ориентировочный рефлекс на зрительные раздражения, в силу чего связь между словом и предметом легче всего устанавливается на основе зрительного ориентировочного рефлекса. Эти данные совпадают с ранее полученными Г. Л. Розенгарт-Пупко [216], показавшей, что понимание слов раньше всего возникает на основе зрительного восприятия. По данным Ф. И. Фрадקיной [262], понимание речи на основе собственно языковых средств возникает только к концу первого года жизни. До этого (7—8 месяцев) образование временной связи на слово ничем принципиально не отличается от образования связи на другие звуковые раздражители; после этого (в 10—11 месяцев) образование условного рефлекса на слово требует в четыре раза меньше подкреплений, чем на другие звуковые раздражители.

Почти во всех исследованиях (М. М. Кольцова, З. И. Барабашова, Ф. И. Фрадקיной) отмечается, что в самом начале слово выступает как комплексный раздражитель, в котором сильными компонентами является ударный слог или интонационная окраска слова. Лишь постепенно возникает дифференцирование слов по их звуковому составу. З. И. Барабашова [16], исследуя особенности условных связей на словесные раздражители, определила ряд их специфических особенностей. К их числу относятся: а) изменение двигательного компонента ориентировочной реакции, на основе которой формировалась связь; ориентировочная реакция направляется не на предмет, а на взрослого; б) условные связи с одинаковой скоростью образуются независимо от порядка подкрепления, физиологический механизм их образования тот же, что и при образовании условных связей между двумя индифферентными раздражителями, и связи присуще двустороннее проведение; в) условные связи на словесные раздражители характеризуются неустойчивостью во внешнем выражении, но большей прочностью. Связь на словесный раздражитель сохраняется после того, как ориентировочная реакция ребенка на предмет уже угасла. Большая прочность связей слов-названий с предметами показывает особое значение слова как раздражителя и проявляется в трудности переделки раз установленной связи.

Как показал ряд исследований, понимание ребенком слов на ранних ступенях развития строится не на восприятии их фонетического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Эту стадию в развитии понимания Н. Х. Швачкин [277] назвал периодом дофонемного развития речи. Следующий за этим период, в котором все большее значение приобретает восприятие собственно языковых средств (фонем), он назвал периодом фонемной речи. Н. Х. Швачкин подробно исследовал восприятие ребенком речи в фонемный период ее развития. Обучая детей пониманию слов, отличающихся друг от друга какой-либо одной фонемой, он установил общий ход фонематического развития у детей в возрасте от 11 месяцев до 1 года 10 месяцев.

По данным Н. Х. Швачкина, фонематическое развитие проходит последовательно шесть ступеней: I ступень — различение гласных; II ступень — различение наличия согласных; III ступень — различение сонорных и артикулируемых шумных; IV ступень — различение твердых и мягких согласных; V ступень — различение сонорных; VI ступень — различение шумных (каждая из ступеней состоит из последовательно следующих друг за другом стадий). По данным Н. Х. Швачкина, к концу второго года жизни ребенок при понимании речи пользуется дифференцированным восприятием всех фонем русского языка. Как на самых начальных, так

и на последних стадиях развития фонематического восприятия автор особо подчеркивает значение слуха в различении тончайших акустических нюансов. Особенно это имеет значение при различении согласных, в артикулировании которых имеется близкое сходство (например, при артикуляции звонких и глухих согласных). При их различении ребенок должен ориентироваться не на сходство в артикуляции, а на тончайшие звуковые различия, должен руководствоваться слухом.

Одновременно с развитием слухового восприятия речи происходит интенсивное развитие активного словаря ребенка и овладение произношением. Вопрос об усвоении звукового состава языка и использовании его в активной речи ребенка наиболее полно освещен в работе А. Н. Гвоздева [48], представляющей собой результат тщательных наблюдений над развитием речи ребенка, проведенных большим специалистом-лингвистом, и сводку всех, относящихся к этому вопросу, материалов дневников русских авторов. В этой работе установлено, что чаще всего на месте отсутствующих, еще не усвоенных звуков появляются звуки из числа имеющих в речи, наиболее близкие по артикуляции. Система субституций основывается главным образом на артикуляционном родстве звуков, в первую очередь на группировке их по месту образования, реже по способу образования. А. Н. Гвоздев установил, что усвоение нового звука в большинстве случаев происходит не сразу, а постепенно, через промежуточные звуки, среди которых особенно ясно выделяется группа вариантов, являющихся переходными между новым звуком и субститутом. В этом исследовании отмечено чрезвычайно раннее появление слухового контроля над произношением вновь усваиваемых звуков. Среди факторов, определяющих усвоение звуковой стороны речи, А. Н. Гвоздев особо подчеркивает роль моторной сферы, выработку необходимых артикуляций.

В зарубежной литературе широко освещался вопрос о периоде так называемой «автономной речи» (Амент, Прейер, Штерн, Эльясберг и другие). Хорошо известны факты, когда одно и то же слово-название (чаще всего в фонетическом отношении представляющее собой осколок какого-либо слова из языка взрослых) переносится с одного предмета на другие и в силу этого начинает обладать многозначностью. Раскрытию психологической природы этих многозначных слов посвящено исследование Т. Е. Конниковой [124]. На основе большого количества наблюдений и специальных экспериментов автор показал, что речь этого периода не является «автономной», а представляет собой закономерный переходный этап от неязыковых форм общения к собственно языковым. По данным исследования, многозначность является характерной чертой не только тех слов, которые относятся к разным предметам, но и тех, которые связаны постоянной связью с одним каким-либо предметом. Однозначные по внешним проявлениям слова по своей внутренней структуре являются в этот период многозначными. Т. Е. Конникова убедительно показала, что многозначность слов этого периода находится в связи и зависимости от характера деятельности ребенка, его отношений со взрослыми. Эти слова по своему происхождению сплетены, спаяны с аффективной ситуацией конкретного действия совместно со взрослыми или при помощи взрослых. В силу этого в них отражен не определенный предмет, а вся ситуация действия в целом. Обобщения, лежащие в основе этих слов, носят характер ситуативных аффективных обобщений. В силу этого возможности использования этих слов для общения чрезвычайно ограничены. Распад этих обобщений теснейшим образом связан с переходом к предметной деятельности. Исследование Т. Е. Конниковой представляется принципиально важным, так как в нем впервые развитие речи, в частности развитие значений первых детских слов, рассмотрено в зависимости от характера отношений ребенка и взрослых, от характера и содержания деятельности ребенка.

Е. К. Каверина [102] подробно исследовала развитие речи в первые

два года жизни ребенка, обращая основное внимание на возникновение и развитие форм общения взрослых с ребенком (понимание ребенком слов, относящихся к названиям предметов, к названиям действий и различных инструкций к действию). По данным Л. С. Славиной [234], на третьем году жизни дети могут понимать не только речь взрослых, направленную на организацию практических действий, но и речь-рассказ. Понимание речи взрослых, содержащей сообщение о предметах, выходящих за пределы непосредственного опыта, создает возможности использования речи как основного средства познания.

Раннее детство (до трех лет) в отношении усвоения языка А. Н. Гвоздев делит на два периода. Первый — от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.—характеризуется как период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются. Этот период отчетливо делится на две части: а) время однословного предложения и б) время предложений из нескольких слов, главным образом двухсловных предложений.

Второй период — от 1 года 10 мес. до 3 лет — характеризуется как период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он отличается быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложений получают выражение в специфических средствах языка. В пределах этого периода намечаются три части: а) время формирования первых форм; б) время использования флективной системы русского языка для выражения синтаксических связей; в) время усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Как показывают исследования, в раннем детстве речь ребенка, служа средством общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой ребенком, или с наглядной ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. В силу того что деятельность ребенка этого возраста осуществляется в большинстве случаев или совместно со взрослыми, или при их помощи, общение носит ситуативный характер, принимая диалогическую форму.

Переход к дошкольному возрасту характеризуется изменением образа жизни ребенка, возникновением новых отношений со взрослыми и новых видов деятельности, что с необходимостью приводит к дифференциации форм и функций речи. В силу возрастающей самостоятельности ребенка и потребности в общении со взрослыми возникают новые задачи общения, заключающиеся в передаче ребенком взрослым своих переживаний, впечатлений, замыслов, возникших вне непосредственного общения со взрослыми. Развивается новая форма речи — сообщение, рассказ. На основе развивающейся коллективной жизни детей возникают новые задачи: сговора об общей деятельности, о распределении ролей, контроля деятельности друг друга, оценки, инструктирования и т. д. — и происходит дальнейшее развитие форм диалогической речи. В связи с развитием самостоятельной деятельности возникают и развиваются интеллектуальные функции речи. Новые потребности общения и деятельности, приводящие к возникновению и развитию новых форм и функций речи, с неизбежностью ведут к интенсивному овладению языком, его словарным фондом и грамматическим строем.

С. Л. Рубинштейн [221] выделил «ситуативную» и «контекстную» формы речи. Первая не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Ее содержание становится понятным собеседнику только при учете той ситуации, о которой рассказывает ребенок, а также при учете жестов, мимики, интонации и т. п. Вторая характеризуется тем, что ее содержание раскрывается в самом контексте и становится понят-

ным вне зависимости от учета слушателем той или иной ситуации. А. М. Леушина [156], изучая особенности развития связной речи в дошкольном возрасте, ставила перед высказываниями детей различные задачи в различных условиях общения. На основании большого экспериментального материала она показала, что речь у одних и тех же детей может быть то более ситуативной, то более контекстной в зависимости от задач и условий общения. Вместе с тем было показано, что на протяжении дошкольного возраста заметно снижаются показатели ситуативности и нарастают черты контекстности в речи детей даже при задачах и условиях, стимулирующих ситуативные формы речи. На основе своего исследования А. М. Леушина приходит к выводу, что именно развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития в дошкольном возрасте. З. М. Истомина [99] в своем исследовании также обнаружила значительное снижение ситуативных моментов в речи между 5 и 6-м годом жизни и уравнивание степени связности высказываний в различных условиях.

Таким образом, было показано, что дошкольный период развития является периодом интенсивного развития связной, «контекстной» речи. Основой этого развития являются новый тип отношений ребенка и взрослых, новые типы деятельности ребенка и в связи с этим новые задачи, стоящие перед общением, а основным условием — овладение словарным составом и грамматическим строем языка.

В связи с возникновением в дошкольном возрасте новых видов самостоятельной деятельности ребенка (игра, рисование, лепка, конструирование и т. п.) возникают и новые функции речи.

В 1923 г. Ж. Пиаже опубликовал свою работу, посвященную проблеме развития функций речи у детей. Им впервые была описана новая форма речи, названная «эгоцентрической». В противоположность «социализированной», выполняющей функцию общения, эгоцентрическая речь, по мысли Пиаже, не выполняет этой функции, являясь речью для себя. По данным Пиаже, эгоцентрические высказывания занимают большое место у детей младшего дошкольного возраста и постепенно падают с возрастом, вытесняясь социализированной речью. Проблема эгоцентрической речи занимает центральное место во всей концепции развития ребенка у Пиаже. Эгоцентрическая речь для Пиаже является симптомом эгоцентрического сознания, вырастающего из первичного аутизма младенца. Л. С. Выготский [41] первым в советской детской психологии подверг острой теоретической и экспериментальной критике теорию эгоцентризма Пиаже в целом, теорию эгоцентрической речи в частности. В экспериментальном исследовании, суть которого состояла в выяснении того, в каком направлении будет действовать на эгоцентрическую речь ребенка ослабление или усиление социальных элементов ситуации, было убедительно показано, что всякое затруднение или исключение возможности общения приводило не к повышению, а к понижению эгоцентризма речи. Эти результаты привели Л. С. Выготского к утверждению, что эгоцентрическая речь по своей природе является речью социальной, вышедшей из недр социальной речи, но еще окончательно не отделившейся от социальной речи, особой формой речи для себя. В связи с тем что коэффициент эгоцентрических высказываний резко возрастал при затрудненном течении деятельности по сравнению с деятельностью, выполняемой без затруднений, Л. С. Выготский выдвинул предположение, что эгоцентрическая речь является средством мышления, т. е. несет функцию отражения плана решения задачи. На этом основании он пришел к выводу, что эгоцентрическая речь не исчезает, а превращается во внутреннюю речь.

Впоследствии С. Л. Рубинштейн [220] подверг критике теорию эгоцентризма, показав, что эгоцентрическая речь возникает из максимальной социальной «ситуативной» речи.

Интерес представляют факты, добытые в исследовании В. Е. Сыркиной [245]. В этом исследовании выяснялась зависимость эгоцентризма, с одной стороны, от характера и содержания деятельности, с другой — от характера общения с окружающими. Она измеряла коэффициент эгоцентризма в ситуации общения с чужим взрослым человеком (экспериментатором), с незнакомыми детьми и со знакомыми детьми при свободном рисовании и при решении интеллектуальной задачи. Наибольший коэффициент эгоцентризма был получен в ситуации общения с незнакомым взрослым, меньший — в ситуации общения с незнакомыми детьми и самый маленький — в ситуации со знакомыми детьми. Тем самым было показано, что при внешне одних и тех же возможностях общения эгоцентризм речи существенно зависит от возможностей реального сотрудничества. Чем выше возможности реального сотрудничества, тем ниже коэффициент эгоцентризма детской речи. Так как формы сотрудничества существенно зависят от содержания и характера деятельности, то естественно, что и функции эгоцентрической речи оказались различными в различных видах деятельности, отражая возможные формы реального сотрудничества и помощи. Факты, полученные в исследовании В. Е. Сыркиной, дали основание Д. Б. Эльконину [292] высказать предположение, что эгоцентрическая речь вырастает из социальной речи и реального сотрудничества детей со взрослыми. Ее появление и развитие связано с возникновением новых видов деятельности и распадом старых форм совместной со взрослыми деятельности и выражает имеющее место противоречие между нарастающей самостоятельностью и продолжающейся тенденцией к совместной деятельности со взрослыми. Эгоцентрическая речь не только социальна по своему происхождению, но и социально направлена и является своеобразным речевым эквивалентом реального практического сотрудничества в той или иной деятельности; при возникновении затруднений она отражает возможное содержание сотрудничества и помощи и тем самым объективно выполняет регулирующую функцию в отношении деятельности. Эгоцентрическая речь свертывается не по мере развития сотрудничества, как думал Пиаже, а по мере развития самостоятельности ребенка.

А. А. Люблинской [168] получены интересные материалы о функциях речи, включенной в практическую деятельность. По ее данным, речь может играть, во-первых, функцию формулирования задачи при затруднениях, во-вторых, функцию планирования своей деятельности. На протяжении дошкольного возраста речь, сначала включенная в деятельность на всем ее протяжении, концентрируется затем в ее начале. В связи с этим происходит изменение и в самой деятельности, в которой к концу дошкольного возраста явственно обозначаются два этапа: первый — решение и планирование, протекающее в речевой форме; второй — практическое выполнение принятого решения и плана. В связи с вопросом о возникновении в дошкольном возрасте регулирующей и планирующей функции речи представляют интерес данные об отношении ребенка к словесной инструкции, содержащей указания не только на предмет (тему) задания, но и на способ его выполнения, полученные Н. Г. Морозовой [184]. По данным этого исследования, на протяжении дошкольного возраста происходят существенные сдвиги в отношении детей к инструкции. К концу дошкольного возраста формируется полное принятие инструкции и отсроченное ее выполнение как в отношении темы задания, так, и это главное, в отношении способов выполнения. Все полученные в этих исследованиях (Л. С. Выготский, В. Е. Сыркина, А. А. Люблинская, Н. Г. Морозова) данные свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте речь приобретает регулирующую и планирующую функцию в отношении производимой ребенком деятельности.

Есть все основания предполагать, что в основе возникновения и развития этой функции речи лежат существенные изменения во взаимоотно-

шениях первой и второй сигнальных систем, происходящие на протяжении дошкольного возраста.

Вопросу о взаимоотношениях первой и второй сигнальных систем посвящены многочисленные исследования физиологов и психологов. В исследовании О. П. Капустник [103] впервые был установлен факт, что при образовании у ребенка условного рефлекса на внешний раздражитель в связь вовлекается словесный символ этого раздражителя и обратно — при выработке условного рефлекса на слово в связь вовлекается и непосредственный раздражитель, им обозначаемый. Механизм этого явления А. Г. Ивановым-Смоленским был назван *элективным* (избирательным) обобщением, или *иррадиацией*. В дальнейших исследованиях З. Л. Сенкевич [233], Э. П. Смоленской [236], Н. Н. Трауготт [250], В. К. Фаддеевой [255], Л. Е. Хозак [263] и других факт передачи из первой сигнальной системы во вторую и обратно был установлен в отношении различного вида тормозных (дифференцировочных, условных) и сложных раздражителей. Все эти работы были обобщены А. Г. Ивановым-Смоленским [96]. Однако, как показали дальнейшие исследования, взаимодействие сигнальных систем на основе *элективной иррадиации* является лишь одним из видов взаимодействия. Этот вид взаимодействия, как показали данные Д. В. Элькониной [289], имеет место уже у младших дошкольников. В этом же исследовании были получены факты, свидетельствующие о том, что во второй половине дошкольного возраста между сигнальными системами возникают новые взаимоотношения *индукционного* типа. И. П. Павлов указывал, что в нормальном состоянии вторая сигнальная система берет «под сурдинку» деятельность первой сигнальной системы. Это значит, что вторая сигнальная система, как более подвижная, может оказывать разнообразное регулирующее воздействие на первую сигнальную систему, выступать в качестве регулятора деятельности в отношении непосредственно воспринимаемых раздражителей. Вопросы о взаимоотношении двух сигнальных систем при образовании двигательных реакций посвящены многочисленные исследования А. Р. Лурия [164], [165] с сотрудниками¹. В связи с исследованием процесса формирования двигательных навыков и произвольных движений в дошкольном возрасте вопрос о взаимоотношении сигнальных систем и регулирующей роли второй сигнальной системы изучался А. В. Запорожцем [87], [88] и его сотрудниками — Я. З. Неверович [189], Г. А. Кислюк [114], Т. В. Ендовицкой [73] и другими. В этих исследованиях было показано, что возможность осуществления сложной системы действий по словесной инструкции неуклонно растет на протяжении дошкольного возраста. Было установлено, что возрастные возможности выполнения сложного действия по словесной инструкции находятся в прямой связи с изменением характера ориентировки в условиях предстоящего действия. Обучая детей разным способам ориентировки, можно поднять на более высокий уровень выполнение действий по словесной инструкции. Вместе с тем было показано, что уже в дошкольном возрасте возможно формирование относительно высоких форм ориентировки, производимой в представлении без опоры на внешние предметы и внешневыраженных ориентировочных действий. Понимание ребенком словесных указаний может быть достигнуто только в том случае, если оно организовано так, что он может активно ориентироваться в условиях предстоящего действия. А. В. Запорожец подчеркивает на основе экспериментальных фактов решающее значение организации ориентировочной деятельности детей дошкольного возраста для перестройки взаимодействия сигнальных систем.

Интенсивное развитие связной речи в дошкольном возрасте невозможно без усвоения ребенком грамматического строя родного языка. Этому вопросу, т. е. вопросу об усвоении ребенком грамматического строя

¹ Подробно об этих исследованиях см. статью А. Р. Лурия в настоящем сборнике.

родного языка, был посвящен целый ряд исследований. Прежде всего необходимо указать на фундаментальный труд А. Н. Гвоздева «Формирование у ребенка грамматического строя родного языка» [49]. Это исследование представляет собой систематическое описание процесса усвоения ребенком языка в процессе общения со взрослыми, охватывая все его стороны: синтаксис, морфологию, процессы словообразования и словоизменения. По сравнению с ранее опубликованными материалами как русских, так и зарубежных авторов оно представляет собой наиболее полное, систематическое и квалифицированное исследование, проведенное с необычайной тщательностью высококвалифицированным лингвистом. Будучи по своему содержанию главным образом лингвистическим, оно не дает ответа на вопрос о психологических и физиологических механизмах процесса усвоения языка. Однако, раскрывая логику процесса усвоения, такое исследование является необходимым условием последующего психологического анализа этого процесса. А. Н. Гвоздев, обобщая собранные им материалы, относит дошкольный возраст к третьему периоду усвоения—периоду усвоения морфологической системы русского языка, характеризующемуся усвоением типов склонений и спряжений. В этот период происходит разграничение по отдельным типам склонений и спряжений, ранее смешивавшихся однозначных морфологических элементов. В то же время в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком, формы. Характеризуя итог усвоения грамматического строя языка, которого достигает ребенок в этот период, А. Н. Гвоздев пишет: «Достижимый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие, действующие в русском языке закономерности синтаксиса и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» [49].

К. Бюлер в свое время выдвинул предположение, что в основе всего процесса усвоения грамматического строя языка лежит якобы сделаемое ребенком открытие флективной природы языка. После этого открытия и понимания основного принципа флективных языков, заключающегося в том, что различные, объективно существующие отношения могут выражаться в речи путем звуковых изменений морфологических частей слов, усвоение грамматического строя не составляет трудностей и именно поэтому ребенок так относительно легко и быстро усваивает язык. Такое объяснение не может быть принято советскими психологами и неоднократно подвергалось критике. Целым рядом психологов, лингвистов, педагогов делались предположения о якобы присущем ребенку в возрасте от 2 до 5—7 лет особом «чутье языка», которое и позволяет ему разобраться в сложнейших языковых явлениях. В русской дореволюционной литературе на это неоднократно указывал К. Д. Ушинский. В нашей советской литературе замечательный знаток языка писатель К. Чуковский [273] совершенно справедливо подчеркивал активный характер процесса усвоения и возражал против теорий механистического и пассивного усвоения языка. А. Н. Гвоздев также отмечает особую языковую «одаренность» детей дошкольного возраста, особо подчеркивая творческий и самостоятельный характер процесса создания новых слов, часто встречающегося в этот период. Нельзя согласиться ни с приписыванием ребенку особого «чутья языка», ни с сближением словотворчества ребенка со словотворчеством художника слова. Однако особая чувствительность к языковым явлениям, обнаруживаемая ребенком в дошкольном возрасте, является твердо установленным фактом.

Самостоятельное словообразование, часто встречающееся в речи

ребенка, является показателем усвоения ребенком суффиксов русского языка. Д. Н. Богоявленский [26] подверг этот вопрос экспериментальной проверке. Предварительно объяснив детям значение нескольких незнакомых слов, он предлагал их затем в рассказе, в форме новых словообразований с суффиксами *-енок*, *-ище*, *-щик*. Было обнаружено, что дети хорошо понимают словообразования с суффиксами *-енок*, *-ище*, хуже с *-ник* и с наибольшим трудом с *-щик*. Относительную трудность понимания слов с суффиксами *-ник* и *-щик* автор объясняет тем, что при словообразовании с этими суффиксами изменяется основное лексическое значение слов, в то время как при образовании с уменьшительными и увеличительными суффиксами оно остается неизменным. В другой серии экспериментов Д. Н. Богоявленский предлагал детям самим произвести уменьшительные слова от заведомо им неизвестных слов. Большинство детей легко справились с этой задачей.

Самостоятельное словообразование, на которое главным образом указывают как на доказательство особого «языкового чутья», присущего ребенку дошкольного возраста, не является чем-то исключительным. В действительности ребенок производит не менее активную работу при усвоении словоизменений, например при усвоении такой абстрактной и чисто формальной категории, как категория рода в русском языке и связанных с ней согласований с глаголами и прилагательными. Никакой принципиальной разницы между усвоением словообразования и словоизменения нет. (Можно лишь предполагать, что последнее труднее, так как значения морфем здесь более абстрактно.)

Ф. А. Сохин [241] предпринял чисто теоретическую попытку понять механизмы, лежащие в основе усвоения грамматических форм в свете учения И. П. Павлова. Анализируя на основе материалов А. Н. Гвоздева овладение творительным падежом (в значении орудийности) и изменение глагола по родам в прошедшем времени, Ф. А. Сохин отмечает три стадии. На первой происходит установление стереотипа и его генерализация. На основе стереотипа возникают шаблонные употребления одних и тех же форм (творительный падеж всегда с окончанием *-ом*, глагол всегда в форме женского рода с окончанием *-а*). На второй стадии под влиянием общения это генерализованное отношение начинает расшатываться, появляются новые формы выражения тех же грамматических отношений. Возникает новый стереотип, который подчиняет себе первый (например, господствуют окончания *-ой* в творительном падеже и окончания мужского рода при согласовании с глаголами). На третьей стадии происходит дифференциация генерализованных отношений, функции этих двух стереотипов разграничиваются (происходит дифференциация окончаний творительного падежа в зависимости от рода). По мысли Ф. А. Сохина, овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики стереотипов, их генерализации и последующей дифференциации. Предположения Ф. А. Сохина поставили ряд вопросов для дальнейшего исследования. Оставалось неясным, как у ребенка возникает первоначальная ориентировка на определенную морфологическую часть слова.

В советской детской психологии, в самые последние годы, началось накопление фактических материалов, раскрывающих сущность процесса усвоения ребенком грамматического строя языка. К их числу относятся работы Ф. А. Сохина [242], А. В. Захаровой [91], Н. П. Серебрянниковой [232], М. И. Поповой [208], С. Н. Карповой [107], Р. Ш. Каримовой [106], В. И. Ядэшко [294], Н. В. Чрелашвили [272] и др.

Ф. А. Сохин [242] подверг экспериментальному исследованию формирование понимания ребенком предлога как грамматической формы, выражающей отношения между предметами. Методика исследования заключалась в выяснении понимания предлога в зависимости от конкретных, чувственных особенностей выражаемых в нем предметных отноше-

ний. (При одной и той же инструкции менялись предметы, которые должны быть поставлены в отношения, выражаемые предлогом «на».) В этом исследовании было установлено, что на первом этапе понимание грамматически оформленных высказываний в существенной части определяется неграмматическими моментами и опирается непосредственно на предметные отношения. Предлог еще не выделен в предложении в качестве самостоятельного грамматического элемента. На следующем этапе грамматический элемент выделяется и становится сигналом объективных отношений, но он еще связан с конкретно предметной формой этих отношений. На последнем этапе происходит отвлечение от конкретно-предметных отношений и грамматический элемент становится грамматической формой, выражающей предметные отношения в отвлеченности от конкретности. Есть все основания предполагать, что по этому пути идет формирование не только значений предлогов, но и значение падежных окончаний, суффиксов, приставок и т. п.

Так, например, Ф. И. Фрадкина, Т. Е. Конникова в уже упоминавшихся исследованиях показали, что понимание слов взрослых вообще сначала опирается на предметную ситуацию и лишь постепенно общение становится в собственном смысле языковым, опирающимся на языковые средства.

Н. П. Серебренникова [232], изучавшая овладение детьми третьего года жизни системой склонений имен существительных, подчеркивает, что перелом в развитии речи, заключающийся в переходе к грамматическому оформлению слов, происходит в результате совершенствования фонематического слуха и артикуляции.

Развитие фонематического слуха позволяет ребенку: а) вычленять менее ударные слоги в слове, следствием чего является развитие слова; б) вычленять слова в общем потоке речи взрослого, следствием чего является рост словарного состава речи ребенка; в) позволяет выделять в словах морфологические элементы (обозначающие отношения между предметами), на основе чего происходит овладение грамматическими формами.

Выяснению вопроса об условиях, при которых происходит выделение в слове морфологически значимого элемента, было посвящено исследование М. И. Поповой [208]. Для получения более ясной картины были взяты морфологические элементы, не имеющие отчетливого предметного значения и являющиеся в значительной степени формальными. Такими элементами являются родовые окончания глаголов в прошедшем времени при согласовании с существительными мужского и женского рода. А. Н. Гвоздев указывает, что формирование согласования в роде проходит длинный путь развития и усваивается относительно поздно, приблизительно к трем годам. В первых сериях своего эксперимента М. И. Попова выясняла общий ход усвоения согласования в роде в обычных условиях и установила, что в основе согласования лежит ориентировка ребенка на форму существительного. Последующие опыты показали, что простое повторение правильного согласования по образцу, предлагаемому взрослым, не приводит к желаемому результату. В последней серии экспериментов правильное согласование ребенком существительного с глаголом в прошедшем времени вводилось в цепь практических действий ребенка с предметами таким образом, что от правильности согласования зависел успех всего действия в целом. При таких условиях у детей довольно быстро проявляется ориентировка на звуковую форму слова и дети значительно легче, чем при простом повторении, приходят к правильному согласованию, часто минуя ступени усвоения, которые проходят при усвоении согласования в обычных условиях. Главным итогом этого исследования явилось установление того, что в усвоении ребенком грамматического строя языка важнейшее условие — формирование ориентировки в звуковой форме слова.

А. В. Захарова [91] исследовала вопрос об овладении детьми дошкольного возраста категорией падежа имен существительных. В этом исследовании было установлено, что на протяжении дошкольного возраста значительно увеличивается количество отношений, выражаемых каждым падежом. Усвоение падежных форм происходит в определенной последовательности: раньше всего усваивается их конструирование в существительных женского рода на *-а* и мужского рода на твердую основу; несколько позднее мужского и женского рода на мягкую основу; еще позже и с большим трудом среднего рода. В усвоении склонения существительных среднего рода ясно обнаруживается зависимость от ударности или безударности окончаний: склонение первых усваивается быстрее, вторых — медленнее. Уже у младших дошкольников обнаружены факты «двойного» склонения одного и того же слова в зависимости от того, как оно произносится в именительном падеже.

Данные исследования А. В. Захаровой показывают, что усвоение морфологической системы русского языка, столь интенсивно идущее именно в дошкольном возрасте, происходит на основе ориентировки детей в звуковой (материальной) форме слов. У младших детей такая ориентировка проявляется не столь отчетливо, она только начинает формироваться; у старших дошкольников она выражена уже совершенно отчетливо.

Данные исследования М. И. Поповой, Н. П. Серебренниковой, А. В. Захаровой показывают, что в основе так называемого «чутья языка», по-видимому, лежит возникающая и интенсивно развивающаяся в этом возрасте ориентировка в звуковой форме слова, связанная с развитием фонематического слуха. Как показывают исследования, при усвоении грамматического строя родного языка ребенок-дошкольник проходит путь от ориентировки на звуковую форму морфем к ориентировке на отдельные фонематические признаки. Культура фонематического слуха занимает в этом процессе одно из ведущих мест.

В усвоение ребенком грамматического строя языка входит не только овладение грамматическими формами, но и словарным составом речи. Вопросу об осознании ребенком дошкольного возраста словесного состава предложений посвящена работа С. Н. Карповой [107]. Проводя формирование действия выделения отдельных слов в предложении по этапам формирования умственного действия, установленный П. Я. Гальпериным, С. Н. Карпова показала, что умение выделять слова в предложении формируется на протяжении всего дошкольного возраста и специальными приемами обучения может быть значительно продвинуто вперед.

В связи с той ролью, которую играет ориентировка в звуковой форме слов в усвоении грамматического строя языка, важное значение приобретают работы, в которых подвергалось исследованию развитие фонематического слуха в дошкольном возрасте. Уже упоминавшаяся работа Н. Х. Швачкина имела важное значение для понимания процесса фонематического развития в период становления речи. Вопрос о развитии фонематического слуха и его значении для усвоения звуковой стороны языка подробно разработан Р. Е. Левиной [150]. На основании богатого опыта работы в области изучения детей с различными недостатками речи Р. Е. Левина пришла к заключению о важнейшем значении фонематического слуха для овладения фонематической стороной речи. Особенно трудными для практического овладения являются наиболее тонко различающиеся между собой фонемы. Этот вывод был подтвержден М. А. Александровской [3], проводившей исследование недостатков произношения у большого количества детей в возрасте от 5 до 8—9 лет. Проводя коррекцию недостатков произношения у детей дошкольного возраста, М. А. Александровская пришла к заключению, что активная

целенаправленная работа по развитию фонематического слуха у детей оказывает значительное влияние на овладение произношением трудных звуков.

На основании своих материалов Р. Е. Левина наметила основные этапы развития у ребенка языкового сознания. Всего ею намечено пять этапов.

На первом этапе полностью отсутствуют дифференциация звуков, понимание речи и активная речь самого ребенка. Это дофонематическая стадия развития речи. На втором этапе возникает различие наиболее далеких фонем, но отсутствует дифференциация близких. Произношение ребенка неправильное, искаженное. Ребенок не различает правильного и неправильного произношения других и своего собственного и одинаково реагирует как на правильно произносимые слова, так и на слова, произносимые так, как он их сам произносит. На третьем этапе происходят решающие сдвиги. Ребенок начинает слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Он узнает и неправильно произносимые слова, но способен делать различие между правильным и неправильным произношением. На этом этапе сосуществуют прежний косноязычный и новый формирующийся языковый фон. Речь еще остается неправильной, но в ней начинается приспособление к новому восприятию, выражающееся в появлении промежуточных звуков между произношением ребенка и произношением взрослых. На четвертом этапе новые образы восприятия звуков получают преобладание. Однако предшествующая форма еще не вытеснена. Ребенок на этом этапе еще узнает неправильно сказанные слова. Активная речь ребенка достигает почти полной правильности. Наконец, на пятом этапе завершается процесс фонематического развития. Ребенок слышит и говорит правильно. На этом этапе он перестает узнавать неправильно произносимые слова. У него формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

В дошкольном возрасте ребенок проходит в основном два последних этапа.

А. Н. Гвоздев [48] специально указывает на то, что с 2—3 лет дети начинают осознавать особенности своего произношения и даже защищать правильное произношение.

Новый, более высокий, этап фонематического развития наступает в связи с овладением чтением и письмом, которые требуют умения анализировать звуковой состав слов. Вопрос о возможностях формирования умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста был экспериментально исследован Д. Б. Элькониним [290]. Формирование умственного действия звукового анализа слов, проводившееся по этапам формирования умственных действий, разработанных П. Я. Гальпериним, привело к высоким результатам и показало полную возможность формирования такого действия у старших дошкольников, не обученных грамоте. По предположениям Д. Б. Эльконина, формирование умственного действия звукового анализа слов является важнейшей предпосылкой успешного овладения грамотой, которое с успехом может быть начато во второй половине дошкольного возраста при условии разработки специальных методов, приспособленных к уровню умственного развития детей этого возраста.

В итоге всех работ по развитию речи в дошкольном возрасте были успешно преодолены теории спонтанного развития речи ребенка и показана фактическая и теоретическая несостоятельность концепций, пытающихся объяснить процесс развития речи «интуитивными открытиями» номинативной функции слова и флективной природы языка, особым «языковым чутьем», или «инстинктом», и т. п. Было показано, что в основе процесса развития речи у ребенка лежит усвоение им языка в непосредственном общении со взрослыми. Усвоение является процессом,

имеющим свою логику, и определяется общими условиями жизни и деятельности ребенка, в конечном счете условиями его воспитания.

Ряд исследований был посвящен изучению роли речи в развитии различных сфер психической жизни ребенка. В работе Г. Л. Розенгарт-Пупко [216] и серии работ А. А. Люблинской [171], [172], [173] выяснялась роль речи для развития восприятий, формирования представлений и всей познавательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста. В этих исследованиях было показано, что овладение словом и его использование существенно меняет восприятие предмета, его отдельных сторон, признаков и отношений. Введение слова, обозначающего определенные признаки предметов, имеет решающее значение для его выделения в предмете, для формирования представлений. Освоение слов постепенно перестраивает все чувственное, непосредственное познание ребенком действительности. Это естественно, так как посредством слова процесс познания превращается из непосредственного в управляемый взрослыми процесс.

Б. Н. Зальцман [77] показала роль речи для формирования правильного воспроизведения; А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович [166] выяснили значение речи для всего психического развития в целом; А. Р. Лурия [164] показал роль речи в развитии двигательной сферы при нормальном и аномальном развитии; А. В. Запорожец [88] установил роль речи в формировании произвольных движений. Все эти исследования убедительно и на большом фактическом материале доказали огромное значение, которое имеет речь и ее развитие для всего психического развития детей дошкольного возраста.

5

В общем ходе психического развития ребенка важное место занимает развитие двигательной сферы — движений и двигательных навыков. Благодаря развитию двигательной сферы усложняется и совершенствуется непосредственно практический контакт ребенка с окружающей предметной действительностью. В советской детской психологии за непосредственной практической деятельностью признано ведущее значение для всего психического развития, поэтому естественно, что изучению развития движений и двигательных навыков было уделено достаточное внимание.

В уже упоминавшихся работах Н. М. Щелованова, Н. Л. Фигуринна и М. П. Денисовой был изучен общий ход развития движений на первом году жизни. Принципиально важным является их указание на связь развития самых ранних форм движений с развитием ранних форм ориентировочно-исследовательской деятельности, в особенности со зрительными ориентировочными реакциями.

Н. М. Щелованов [284] указал, что развитие движений руки под контролем и на основе зрения принципиально отличает путь развития самых ранних движений ребенка от их развития у животных.

Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова подчеркивают связь развития ранних движений с возникающим на втором месяце «комплексом оживления» — хватательных движений с развитием зрительного сосредоточения, первых направленных движений с реакцией «на новое». В дальнейшем более углубленному изучению развитие движений и действий подвергалось в работе Р. Я. Абрамович-Лехтман [1], [159], которая подробно проследила взаимосвязь в развитии различных видов движений, объединение отдельных двигательных реакций в двигательные системы, появление первых результативных и повторных действий. По данным Р. Я. Абрамович-Лехтман, в конце первого — в начале второго года жизни формируются первые предметные действия. На втором и третьем году жизни происходит интенсивное овладение предметными действи-

ями. В работе Ф. И. Фрадкиной [261] развитие предметных действий освещено главным образом в связи с возникновением ролевой игры.

К началу дошкольного возраста дети приходят с относительно высоким уровнем развития движений и предметных действий. Уже в самом начале дошкольного возраста намечается переход от простых предметных действий к таким формам деятельности, в которых ребенок реализует заранее поставленную цель (рисование, лепка, конструирование, элементарные трудовые процессы — вырезывание из бумаги, склеивание, поделки из дерева и т. д.). Возникновение этих форм деятельности предъявляет новые требования к развитию произвольных движений и формированию двигательных навыков. Эти формы деятельности теснейшим образом связаны с применением разнообразных орудий (карандаш, ножницы, молоток и т. п.). В связи с этим особое значение приобретает формирование орудийных операций.

П. Я. Гальперин [45] впервые указал на принципиальное различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и проследил основные этапы формирования орудийных операций у детей. Начало овладения орудийными операциями относится к раннему детству. Однако в пределах раннего детства ребенок овладевает употреблением лишь некоторых предметов домашнего обихода. Решающие сдвиги в овладении орудийными операциями происходят в дошкольном возрасте. По данным П. Я. Гальперина, формирование овладения орудийными операциями проходит через следующие ступени.

На первой ступени дети непрерывно повторяют с небольшими вариациями однотипные и малоэффективные действия. Постепенно удачных приемов, приводящих к успеху, становится все больше, но они не выделяются ребенком из общей массы и не закрепляются.

На второй ступени появляются отрезки деятельности, когда в течение сравнительно длительного времени ребенок осуществляет одну и ту же операцию. Случайно возникшее благоприятное положение орудия задерживается, и усилие ребенка направлено на то, чтобы его использовать.

На третьей стадии ребенок делает активные попытки намеренно создать удачное положение. Характерным является выделенность отдельных, оказавшихся в прошлом опыте удачными, приемов и упорные попытки их воспроизвести.

Наконец, на четвертой ступени ребенок учитывает объективные свойства и связи вещей и овладевает навыком выполнения соответствующих движений.

Совершенно естественно, что овладение различными орудиями в зависимости от их сложности может у одного и того же ребенка находиться на различных уровнях. Как показывает неопубликованное исследование Я. З. Неверович, посвященное анализу процесса формирования ударных операций молотком, дети дошкольного возраста редко поднимаются на высшую ступень овладения и останавливаются на второй ступени. В этом исследовании было показано, что трудности овладения осложняются тем, что ребенок, подражая взрослым, пытаясь впервые произвести ту или иную орудийную операцию, обращает главное внимание не на собственные движения, посредством которых осуществляется операция, а на ее результат. Если удастся снять эту установку ребенка на результат, то эффективность овладения орудийными операциями значительно возрастает.

Е. Г. Леви-Гориневская [149] собрала большой материал, характеризующий развитие основных движений (ходьба, бег, прыжки, метание), у детей дошкольного возраста со стороны количественных показателей. Однако вопрос о качественной перестройке движений в этом исследовании не был поставлен и освещен.

Большая работа по изучению психологических особенностей формирования движений и двигательных навыков была проведена А. В. Запорожцем [86], [88], [89] и его сотрудниками — Я. З. Неверович [189], [190], Т. В. Ендовицкой [73], Т. О. Гиневской [50], Г. А. Кислюк [114], [115], А. Г. Поляковой [207] и другими.

Уже в первых исследованиях, посвященных изучению зависимости моторики от мотивов и условий деятельности, было показано, что у одного и того же ребенка основные показатели движений в зависимости от того, в какую деятельность они включены и в каких условиях осуществляются, существенно изменяются. Так, например, оказалось, что в условиях игры или соревнования показатели прыжка значительно улучшаются по сравнению с условиями простой задачи. Детальный анализ показал, что за чисто количественными изменениями лежит глубокая качественная перестройка движений. При условии, когда цель — выполнить то или иное движение — связана с мотивом таким образом, что ребенку становится доступным осмысливание имеющейся связи, изменяется характер выполнения двигательного акта, который в этих условиях становится предметом сознания. Главнейшее изменение состоит в том, что движение явно начинает распадаться на две взаимосвязанные фазы — фазу подготовки и фазу выполнения. Выделение фазы подготовки приводит к новому типу организации двигательного акта; в фазе подготовки предстоящее движение соотносится с задачей и ее условиями. Именно эта иная организация движений, качественно новая их регуляция и приводит к количественным изменениям. Однако в первых исследованиях еще не было вскрыто психологическое содержание подготовительной фазы действия, так как процесс ее формирования был скрыт от наблюдения.

В дальнейших исследованиях была предпринята попытка раскрыть психологическое содержание подготовительной фазы к выполнению действия. На основе рефлекторной теории, разрабатывавшейся в советской психологии по путям, намеченным в работах И. М. Сеченова и И. П. Павлова, А. В. Запорожец выдвинул предположение о решающей роли ориентировочно-исследовательской деятельности в формировании двигательных навыков и произвольных движений, которая и составляет содержание подготовительной фазы.

При выработке двигательных навыков различными путями (путем самостоятельных проб, подражания, с помощью словесной инструкции) было обнаружено, что, кроме рабочих исполнительных движений, служащих прямо достижению результата, ребенок производит ряд действий, которые по своему характеру и роли в последующем поведении существенно отличаются от собственно рабочих, исполнительных движений. Не приводя прямо к достижению конечных результатов, эта деятельность позволяет более точно ориентироваться в ситуации и обеспечивает выполнение рабочих движений в соответствии с условиями задачи. Такая деятельность и названа была ориентировочно-исследовательской. В дальнейших опытах проводилось формирование различных двигательных навыков в условиях возможности развращения такой ориентировочно-исследовательской деятельности и без предварительной ориентировки. Эти опыты показали, что степень интенсивности и особенности ориентировочной деятельности влияют на быстроту образования навыка, на характер двигательного поведения ребенка, на последующее функционирование навыка.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что в результате ориентировочно-исследовательской деятельности у ребенка образуются новые и актуализируются старые связи, соответствующие условиям поставленной задачи. На этой основе у ребенка возникает представление о ситуации предстоящего действия, которым он и руководствуется в своем дальнейшем поведении.

В других сериях экспериментов было показано, что сама ориентировочно-исследовательская деятельность не остается неизменной, она сама развивается. На более ранних ступенях при формировании двигательных навыков решающее значение имеет двигательно-осозательная ориентировка; в дальнейшем глаз, следовавший прежде за рукой, аккумулирует ее опыт и получает возможность выполнять ориентировочно-исследовательские движения самостоятельно. На более поздних этапах возникает возможность словесной регуляции образования двигательного навыка, за которой скрывается ориентировочно-исследовательская деятельность, проходящая без непосредственного восприятия условий, путем мысленной ориентировки в ситуации. На этом высшем этапе ориентировочно-исследовательская деятельность превращается в умственную деятельность. Данные, полученные в исследовании А. В. Запорожца, имеют принципиальное значение. Во-первых, они показывают возможное происхождение умственной деятельности из ориентировочно-исследовательской; во-вторых, они раскрывают психологическое содержание подготовительного этапа формирования двигательных навыков и регулирования произвольных движений. Для психологии детей дошкольного возраста добытые в этих исследованиях экспериментальные факты важны тем, что устанавливают, в чем заключаются качественные изменения всего двигательного поведения детей в этом возрасте, которое становится в собственном смысле слова произвольным, т. е. психически регулируемым в соответствии с представлениями об условиях предстоящего действия.

В советской детской психологии ясно обозначился принципиально новый подход к изучению развития отдельных психических процессов как к осмысленной деятельности субъекта, выступающей каждый раз в специфических формах, неразрывно связанных со всей системой взаимоотношений ребенка и окружающей действительности, в первую очередь отношений практических. Развитие познавательных процессов у ребенка (восприятие, память, мышление) было поставлено в связь с развитием его личности, с общим развитием его деятельности и понято как развитие «органов ее индивидуальности» (Маркс).

Ранние возраста, включая дошкольный, являются периодами господства непосредственного, чувственного познания ребенком действительности. Естественно, что в советской детской психологии было уделено внимание и изучению процесса развития восприятия.

Накопление чувственного опыта начинается в самом раннем возрасте. По данным Н. М. Щелованова, Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой, основой, на которой происходит развитие восприятия, являются появляющиеся в определенном порядке начиная с первых недель жизни ориентировочные реакции или, как их называют авторы, «реакции сосредоточения», заключающиеся в наилучшей установке органов на раздражитель при частичном или полном торможении движений. Именно на этой основе начиная с первого месяца жизни образуются первые условные рефлексы со всех анализаторов¹.

В начальный период развития, по данным Г. Л. Розенгарт-Пупко [216], ведущее значение имеет зрительная рецепция. В связи с тем что удовлетворение основных потребностей ребенка производится взрослыми, первые зрительные реакции возникают на ухаживающих за ребенком взрослых. На основе зрительного восприятия лица говорящего взрослого возникают первые реакции оживления, первые движения слежения. Через взрослого устанавливается и связь младенца с внешним миром. По данным тех же исследователей, впервые ребенка начинают привлекать предметы только тогда, когда они являются объектами деятельности взрослых. Развитие зрительного восприятия с самого нача-

¹ Подробнее об этом см. раздел 2 настоящей статьи.

ла связано с движением глаз: сначала возникает устремление взора к предмету, затем слежение за предметом, наконец, рассматривание предмета путем движений глаз по предмету. Можно предполагать, что «движения глаз по предмету» являются основой для формирования зрительного образа предмета. Большое значение для развития восприятия имеет включение слова в процесс общения взрослого с ребенком. Как показывают исследования Г. Л. Розенгарт-Пупко [216] и Н. Х. Швачкина [279], первичные обобщения возникают в связи с употреблением взрослыми слов при общении с ребенком. Понимание первых слов — названий предметов, как это экспериментально установила З. Н. Барабашова [15], возникает на основе зрительного анализатора. (По данным этих исследований, различие в значении анализаторов для установления связи между словом-названием и предметом стирается только к трем годам.) Как уже указывалось, развитие движений руки происходит также под контролем и при ведущем значении зрительного анализатора. Однако развитие манипулятивных и предметных действий с предметами уже на первом году жизни начинает подчинять себе деятельность восприятия. Ф. Р. Дунаевский [71] показал, что ребенок реагирует на раздражители, по крайней мере на некоторые из них, не только направлением анализатора к источнику раздражения, но и активными действиями главным образом своих рук. Ориентировочный рефлекс, который И. П. Павлов характеризовал как рефлекс «что такое?», дополняется ориентировочным рефлексом «что с этим можно делать?» Соединение зрительного восприятия с манипулированием приводит к созданию связей между зрительно- и тактильно-кинестетически воспринимаемыми качествами предметов, которые лежат в основе восприятия формы, величины, объема, удаленности предмета. Зрительный анализатор аккумулирует эти связи, в результате чего становится возможным при восприятии всех этих качеств обходиться только зрительным восприятием. Это представляет большие преимущества как в отношении скорости анализа воспринимаемого, так и в отношении возможности одновременного охвата большого числа отдельных компонентов, на основе которого становится возможным формирование образа предмета.

Выделение зрительного восприятия из предметного действия представляет собой довольно длительный процесс. По данным А. А. Пресман [210], у дошкольников и младших дошкольников зрительный образ предмета строится на гапτικο-кинестетической основе. Процесс зрительного восприятия не отделен от предметного действия и является его составной частью. На следующей стадии появляются специфические зрительные реакции прослеживания взором контуров предметов, предшествующее выполнению отдельных элементов практического действия. Наконец, на третьей стадии процесс зрительного восприятия вычленяется из предметного действия. На этой стадии образ контура предметов или их частей формируется на основе зрительного восприятия, практическое же действие только подтверждает адекватность сформированного образа. Впитавшее в себя весь опыт практического ознакомления с предметами зрительное восприятие начинает развиваться как самостоятельная деятельность.

Т. О. Гиневская [50] показала, что важной особенностью восприятия у младших дошкольников являются недифференцированность и неполнота образов, возникающих в процессе ознакомления с предметами посредством осязания. Младшие дети, по данным Т. О. Гиневской, при узнавании предмета ориентируются на один какой-либо признак, чаще всего функциональный; средние дошкольники пытаются выделить характерные признаки внешнего облика предмета, но не предпринимают планомерных попыток его ощупывания; и только старшие дети (6 лет) не довольствуются при узнавании первыми впечатлениями, не ориенти-

руются на единичные признаки, а предпринимают планомерные попытки ощупывания и поиски признаков, необходимых для формирования образа предмета. Таким путем восприятие средствами осязания выделяется в самостоятельную деятельность, осуществляющую задачу создания образа предмета.

Особенности формирования образа предметов у младших дошкольников определяются тем, что задача практического овладения предметом может не требовать детально дифференцированного образа, а также невыделенностью процесса восприятия из практической деятельности с предметом.

Н. Л. Агеносова [2] и А. И. Нехлюдова [196] исследовали подчинение процесса зрительного восприятия задаче поиска тождественного предмета по образцу. Эти исследования показали, что в дошкольном возрасте возникает необходимость более детального ознакомления с образцом. Младшие дети не стремятся к конкретизации образа и пользуются самым общим представлением о предмете, обобщенном в слове; дети старшего возраста пользуются более или менее расчлененным образом, создаваемым на основе более детального анализа. В соответствии с этим и сам процесс поисков существенно перестраивается: у младших дошкольников поиски тождественного предмета носят хаотический характер и требуют опоры на внешние действия (например, на движения руки); старшие дошкольники нуждаются в этом значительно меньше, и поиск приобретает черты организованного процесса. М. Н. Волокитина [39] и С. Г. Якобсон [295] показали, что умение последовательно проследить глазом контур предмета также формируется постепенно. Вначале такое проследивание невозможно и нуждается в поддержке руки, обводящей контур, и лишь постепенно оно становится самостоятельным актом. С. Г. Якобсон высказывает предположение, что умение зрительно проследить контуры предмета лежит в основе абстракции формы и является одним из условий формирования умения активно воспроизводить контуры форм.

Есть основания предполагать, что выделение зрительного восприятия, как и других его видов, в систему самостоятельных действий, основной задачей которых является формирование образа предмета, стоит в зависимости от возникновения и развития таких форм деятельности, в которых требуется воспроизведение предмета в иной форме. Содержание формирующегося при этом образа существенно зависит от того материала, в котором происходит воспроизведение предмета. Материал же является различным в разных видах деятельности (рисование, лепка, конструирование и т. п.).

Как показали исследования Е. И. Игнатъева [97], Б. А. Сазоньева [228], А. Ф. Митькиной [182] и опыт передовых педагогов, изобразительная деятельность, бурно развивающаяся в дошкольном возрасте, имеет особое значение для формирования восприятия, способов и приемов создания образа предметов. Важнейшее значение при этом имеет воплощение образа в специфическом для этого вида деятельности материале.

А. Р. Лурия [163] в своем исследовании показал, что формирование отдельных операций восприятия существенно зависит от условий деятельности. В его опытах формирование анализирующих операций происходило успешнее в условиях, когда образец давался в нерасчлененной форме и требовалось его расчленение ребенком в соответствии с теми элементами, из которых он должен быть воспроизведен.

В исследованиях А. Я. Колодной [120], А. Е. Козыревой [118], А. А. Люблинской [170] изучалось восприятие и дифференциация пространственных отношений. Было показано, что дифференциация правой и левой стороны происходит на основе более активно действующей пра-

вой руки. Восприятие пространственных отношений между предметами стоит в связи с практической ориентировкой в них и степенью дифференцированности этих отношений в речи при общении взрослых с детьми. С. В. Мухин [185], М. Н. Волокитина [39], Ф. С. Розенфельд [217], С. Н. Шабалин [275], [274], Е. В. Гордон [60], Л. И. Котлярова [140], З. М. Богуславская (неопубликованное исследование) и другие исследовали восприятие формы и цвета детьми дошкольного возраста. В исследованиях С. Н. Шабалина, С. В. Лукиной, З. М. Богуславской была показана неправомочность альтернативной постановки вопроса в отношении восприятия формы или цвета предметов, характерная для гештальтпсихологии, и было экспериментально доказано, что дети могут различать предметы как по форме, так и по цвету в зависимости от задачи, которая стоит перед ребенком, и условий деятельности. Е. В. Гордон установила, что для восприятия относительных или абсолютных качеств цвета предметов основное значение имеет характер связи между цветом и предметом. Наиболее благоприятные условия для восприятия цвета в его абсолютных качествах имеют место в тех случаях, когда цвет выступает как характерный признак предмета. Л. И. Котлярова на примере процесса осязания показала значение активного движения в отношении предмета, без которого соответствующий образ не формируется. А. Н. Захаров [90] и А. Г. Рузская [218] исследовали роль слова и непосредственного опыта в образовании обобщения непосредственно воспринимаемого материала и показали, что слово может стать средством различения и обобщения объектов и выполнять регулирующую функцию в познавательной деятельности в связи с развитием и обогащением чувственной деятельности ребенка только в том случае, если слово является сигналом тех связей и отношений, которые отражены в чувственном опыте. В противном случае, как это часто бывает, у младших дошкольников введение слова в процесс различения и обобщения может оказывать даже обратное влияние. З. М. Истомина [100], изучавшая восприятие и называние цвета у детей дошкольного возраста, установила, что образование связей между словом и цветом является более поздним образованием, чем правильное различение цветов; чувственная дифференцировка предшествует дифференцировкам цвета в наименованиях.

Вопрос о развитии элементарных сенсорных функций в дошкольном возрасте изучен еще недостаточно. Данные, полученные Е. А. Аркиным [9], Т. В. Ендовицкой [72], [74], А. Д. Коган [119], показывают, что в развитии остроты зрения, точности различения цветового тона, тонального слуха на протяжении дошкольного детства происходят существенные сдвиги. Т. В. Ендовицкая показала, что качественные сдвиги развития элементарных сенсорных функций происходят при следующих условиях: а) при такой организации деятельности, когда особенности внешних воздействий имеют существенное значение для ее осуществления; б) когда в ходе деятельности у ребенка возникает необходимость не только действовать в соответствии с воспринимаемыми признаками, но и словесно обозначать их.

Несколько исследований было посвящено изучению более сложных видов восприятия. Г. Т. Овсепян [198] изучала восприятие и осмысление детьми содержания картинок и показала, что полнота восприятия изображенного на картинке зависит от степени осмысливания содержания картинки в целом. Когда в силу сложности изображенного ребенок не осмысливал его содержания, он в своем рассказе перечислял только отдельные предметы, при более доступном содержании ребенок перечислял не только предметы, но и рассказывал о действиях и об отношениях.

На основании работы Г. Т. Овсепян С. Л. Рубинштейн [222] подверг критике теорию формальных ступеней наблюдения, господствовав-

шую в западноевропейской психологии (Штерн и другие), и показал, что один и тот же ребенок может обнаруживать различные стадии наблюдения в зависимости от содержания воспринимаемого. В работах Т. О. Гиневской [51], В. В. Мистюк [181], К. Е. Хоменко [265] были детально исследованы особенности восприятия изображений детьми дошкольного возраста. При этом было показано, что такое восприятие является сложным по своему составу действием, осуществление которого связано с правильным соотношением рисунка с отраженной в нем действительностью. Трудности, возникающие при этом у детей, связаны с особенностями средств, при помощи которых изображается действительность. Преодоление этих трудностей требует овладения некоторыми специальными приемами восприятия (учета косвенных признаков, переноса вертикальных отношений в горизонтальные, движение от смыслового центра изображения и т. п.). А. В. Запорожец [83], характеризуя процесс развития восприятия, писал, что «в связи с общим развитием личности, усложнением практической и игровой деятельности ребенка, в связи с тем, что он фактически научается пользоваться предметами человеческого обихода соответственно их назначению, его элементарные сенсорные функции превращаются в сложные действия восприятия, которые охватывают предмет с разных сторон и приводят к возникновению в сознании целостного, предметного, ортоскопического образа восприятия».

Все проведенные в советской психологии исследования показывают, что в дошкольном возрасте восприятие превращается в деятельность, подчиненную задаче формирования адекватного образа предмета, внутри которой начинают отчетливо выделяться отдельные способы (рассматривание, прислушивание и т. д.), которыми ребенок овладевает и начинает целесообразно пользоваться.

Почти во всех исследованиях западноевропейских и русских дореволюционных психологов имеются указания на интенсивное развитие памяти в дошкольном возрасте.

Факт значительного повышения эффективности запоминания в дошкольном возрасте был подвергнут изучению в ряде исследований. П. И. Зинченко [92], [93] показал это в отношении воспроизведения картинок; А. Н. Леонтьев [151] — в отношении воспроизведения слов; Н. А. Корниенко [131] — как в отношении наглядного, так и в отношении словесного материала. В исследовании Н. А. Корниенко было показано, что темп развития запоминания словесного материала в дошкольном возрасте превышает темпы развития запоминания наглядного материала. Наибольший сдвиг в развитии памяти на слова наблюдается в возрасте 4—5 лет. Во всех указанных исследованиях применялись обычные методические приемы, при которых перед ребенком ставилась специальная задача запомнить, а затем воспроизвести предлагавшийся материал.

В жизни ребенка-дошкольника специальные задачи запоминания какого-либо материала в целях последующего его воспроизведения встречаются очень редко. Характерной особенностью запоминания и припоминания в раннем детстве и в первой половине дошкольного возраста является их включенность в выполнение какой-либо другой, собственно не мнемической задачи. П. И. Зинченко [93] показал, что на протяжении всего дошкольного возраста эффективность произвольной памяти остается более высокой, чем произвольной. В первой половине дошкольного возраста эффективность произвольной памяти не увеличивается, в то время как во второй половине она увеличивается почти вдвое; обратная картина наблюдается в эффективности произвольной памяти: в первой половине она увеличивается несколько больше, чем в два раза, а во второй половине темпы роста эффективности значительно снижаются.

Факты, добытые в разнообразных как советских, так и зарубежных исследованиях (обобщенные А. А. Смирновым [237]), показывают, что в дошкольном возрасте несколько лучше запоминается осмысленный материал, но на протяжении этого периода продуктивность запоминания бессмысленного материала растет интенсивнее, чем запоминание осмысленного материала. А. А. Смирнов [237] указывает, что причина легкости запоминания бессмысленного материала заключается в том особом отношении, которое он вызывает к себе со стороны детей, и в том, какое он занимает место в деятельности. При произвольном запоминании продуктивность зависит в первую очередь от того, как этот материал соотносится с задачами деятельности, осуществляемой ребенком.

Значительное повышение продуктивности произвольного запоминания и падение произвольного указывают на качественные изменения в самом характере мнемического процесса. Оно свидетельствует о выделении мнемической деятельности в особую деятельность. Вопрос о возникновении в ходе развития детей дошкольного возраста специальных мнемических задач изучался З. М. Истоминой [98]. Включая запоминание и припоминание в систему задач различных деятельностей, З. М. Истомина обнаружила, что при некоторых условиях из числа других задач, стоящих перед ребенком, выделяется специальная задача припомнить и запомнить необходимый по ходу выполнения деятельности материал.

Наиболее благоприятным условием для появления намерения запоминать и припоминать оказалось выполнение практического поручения взрослых, при котором запоминание вызывалось требованиями деятельности. Для возникновения этого намерения необходимо такое отношение мнемической цели к задаче деятельности, при котором эта цель выделялась бы ребенком. Вместе с тем в этом исследовании было показано, что намерение припомнить возникает раньше, чем намерение запомнить. Эти факты представляются принципиально важными, так как показывают специфическую особенность всякой мнемической задачи — запоминать нечто для последующего использования. Таким образом, задача использования в будущем является характерной чертой мнемической задачи. Всякое запоминание в свете полученных фактов имеет своей целью последующее припоминание и возникает впервые под влиянием припоминания. В том же исследовании было обнаружено, что выделение мнемической задачи не всегда сопровождается применением для запоминания специальных способов. Применение таких способов встречается чаще у старших детей. Это или повторение материала вслед за взрослым, или дополнительное его самостоятельное повторение. В дальнейшем способы запоминания усложняются. Вопрос об использовании средств при запоминании впервые был исследован А. В. Леонтьевым [151]. В результате исследования было обнаружено, что в дошкольном возрасте происходит развитие памяти с использованием внешних опор. В исследованиях Е. В. Гордон [61], Л. В. Занкова и Д. М. Маянц [79], Т. А. Корман [128], [129] также было показано использование детьми среднего и старшего дошкольного возраста различных способов запоминания.

Таким образом, исследованиями советских психологов было установлено, что во второй половине дошкольного возраста происходит выделение специфической мнемической деятельности с ее особыми задачами и способами. В этом и заключаются качественные изменения процессов памяти, которые происходят в этот период. Так как в дошкольном возрасте преобладают такие виды деятельности, в которых недостаточно выражена необходимость в сознательном использовании ранее усвоенного, то и мнемическая деятельность в ее специфической форме проявляется спорадически. Однако она уже выделилась как са-

мостоятельная деятельность, и это есть, как показывают добытые в исследованиях факты, основное достижение дошкольного возраста, которое затем будет развито в условиях учения, для которого запоминание в целях последующего воспроизведения является характерной чертой.

Проблемы развития мышления в младших возрастах, в частности в дошкольном, интересовали советских психологов не только в целях раскрытия особенностей развития мышления в этих возрастах, но и потому, что эти исследования проливают свет на природу и происхождение мышления вообще.

В исследовании П. Я. Гальперина [45] выяснялось происхождение наиболее ранних проявлений мышления. Предлагая детям ряд практических задач, решение которых требовало применения простейшего орудия, П. Я. Гальперин установил основные стадии овладения орудийными операциями и показал, что возникновение интеллектуальных операций у ребенка связано с переходом к орудийным операциям в практической деятельности. Вместе с тем было показано, что интеллектуальные операции первоначально выделяются из практической деятельности, а затем начинают обслуживать последнюю.

Резюмируя свое исследование, П. Я. Гальперин указывает, что «само мышление представляет собой частную форму деятельности субъекта, которая возникает на определенном уровне развития его практической деятельности, из нее, на ее основе, как ее ответвление. Мышление перенимает у практической деятельности ее опыт, ее приемы, направление ее движения и представляет, таким образом, на первых порах не что иное, как ее идеальное воспроизведение».

В. И. Аснин [13] исследовал процесс возникновения интеллектуальных операций внутри практической деятельности ребенка. В экспериментах, построенных на принципе переноса, он показал, что в процессе переноса происходит обобщение и тем самым выделение отдельных операций в качестве интеллектуальных, в которых отражены закономерные связи предметов. В этих исследованиях было показано, что уже в дошкольном возрасте происходит интенсивный переход к собственно орудийным операциям, выделение и обобщение некоторых практических операций в качестве интеллектуальных, начинающих предвосхищать выполнение практической деятельности.

Советскими исследователями большое внимание было уделено выяснению особенностей первичных логических форм мышления ребенка и их связи с его непосредственной практической деятельностью.

А. В. Запорожец и Г. Д. Луков [82] подвергли экспериментальной критике установленные в исследованиях Пиаже факты синкретизма и нечувствительности к противоречию детской мысли. Предлагая детям высказывать предположения по поводу плавания в воде различных предметов и затем давая детям возможность проверять эти предположения практически, было показано, что уже у ребенка трех лет в результате практического опыта возникает своеобразная связь суждений, хотя она не устанавливается намеренно и еще не обосновывается. Под влиянием восприятия ряда аналогичных фактов ребенок начинает предполагать, что и последующие факты произойдут подобным же образом. В дальнейшем, во второй половине дошкольного возраста, появляются активные попытки согласовать свои суждения и найти основание для этого согласования. Благодаря выделению этого обосновывающего суждения рассуждение приобретает развернутый характер. Для обоснования своих суждений дети апеллируют к своей практической деятельности. Уже в этом исследовании было показано стремление детей при обосновании своих суждений все глубже проникать в причинные связи между предметами. В дальнейшем возможности ребенка к установлению причинных зависимостей среди физических явлений на примере пла-

вания тел изучались в работе А. А. Венгер [35]. На основе анализа объяснения детьми плавания тел автор приводит убедительные материалы, показывающие, что уже четырехлетние дети ищут причины плавания тел. То, с какими свойствами тел связывают дети их плавание, зависит от того, какие из этих свойств могут быть вычленены детьми. Специально обучая детей различению материала, из которого изготовлены те или иные вещи, автор показал, что, как только дети научаются различать предметы по материалу, они начинают объяснять плавание тел особенностями материала и давать соответствующие обоснования. А. А. Венгер показала, что причинные объяснения детей этого возраста ограничены доступными для вычленения свойствами предметов.

А. А. Люблинская [168] показала, что именно при решении практических задач, при преодолении затруднений, связанных с их решением, у детей дошкольного возраста впервые появляется формулирование вопроса о причинах затруднений. Возникновение таких вопросов указывает на появление первичного представления о наличии причинных связей. Вместе с тем, как показало исследование, возникновение таких вопросов оказывает существенное влияние на самый процесс решения ребенком практической задачи, придавая всем действиям направленность на поиски правильного решения.

Вопрос об особенностях наглядно-образного мышления подвергся изучению в работе К. Е. Хоменко [266] и работах Д. М. Арановской [11], О. М. Концевой [125], Т. Н. Титаренко [246], посвященных изучению особенностей понимания детьми дошкольного возраста различных жанров литературных произведений (басни, сказки). В этих исследованиях было показано, что переход к наглядно-образному мышлению теснейшим образом связан с возникновением новых типов деятельности, требующих от ребенка опоры на представления о предмете. Наиболее рельефно эти новые условия деятельности представлены в ролевой игре, которая требует оперирования образами предметов и тем самым формирует мыслительную деятельность, опирающуюся на образы. Исследования понимания ребенком литературных произведений показали, что оно опирается на образы и представляет собой своеобразную деятельность сопереживания и содействия герою литературного произведения. Вместе с тем было показано, что понимание зависит от композиции литературного произведения, которая может или затруднять, или, наоборот, облегчать процесс содействия, в ходе которого происходит проследивание судьбы литературного героя, а на основе этого и понимание. Тесная связь наглядно-образного мышления с реальным практическим действием была обнаружена и в буквальном понимании детьми различных образных выражений. Однако понимание детьми дошкольного возраста метафорических выражений может быть поднято на более высокий уровень при условии, если они включены в такой контекст, который создает возможности включения понимания в более широкий контекст конкретных практических отношений. Все эти материалы были обобщены А. В. Запорожцем [81]. В исследовании А. В. Запорожца и Г. Д. Лукова, о котором уже упоминалось, было показано, что ребенок может усваивать некоторые простые причинные связи и словесно рассуждать по поводу их. У. В. Ульенкова [251] показала возможность решения дошкольниками простейших логических задач, требующих дедуктивных умозаключений в том случае, если необходимые посылки известны ребенку из прежнего опыта. Вопрос о переходе к рассуждающим формам мышления решался в исследовании Г. И. Минской [179]. Предлагая детям дошкольного возраста решение одних и тех же задач на механические отношения в наглядно-действенном, наглядно-образном и словесном плане, было показано, что успешнее всего дети решали задачи в наглядно-действенном плане, а хуже всего в словесном. Обнаружилось, что отсутствие опыта решения в наглядно-действенном плане ска-

зывается отрицательно на решении в наглядно-образном и словесном плане; наоборот, обучение решению в наглядно-действенном плане повышает эффективность решения в наглядно-образном и словесном планах.

В этом исследовании было выявлено, что наглядно-действенное, наглядно-образное и словесное мышление являются не самостоятельными видами мышления, а этапами единого пути развития, в котором генетически первичной является наглядно-действенная форма решения задач. Из нее постепенно выделяются более высокие формы; их выделение связано с тем, как происходит формирование ориентировочно-исследовательской деятельности, вбирающей в себя и обобщающей практический опыт решения задач. Тем самым было показано, что в дошкольном возрасте возможен переход к рассуждающему, словесному мышлению при условии соответствующей организации ориентировочно-исследовательской деятельности.

В. А. Горбачева [54] показала, что на протяжении дошкольного возраста происходит переход от обобщений, в основе которых лежит выделение функционального признака предмета, к более высоким типам обобщения. Этот переход осуществляется на основе сравнения, дифференциации и обобщения признаков предметов. У младших дошкольников это главным образом внешние признаки, у старших — более существенные, дающие возможность формирования некоторых простейших родовых понятий. А. Н. Захаров [90] и А. Г. Рузская [218] показали, что для процесса обобщения ведущее значение имеет организация ориентировочно-исследовательской деятельности детей в отношении предметов, направленной на выделение признаков предметов, входящих в обобщение.

Вопрос о формировании умственных действий детально изучался П. Я. Гальпериным [46] и его сотрудниками. В этих исследованиях были установлены этапы формирования умственных действий и показано значение для этого ориентировочно-исследовательской деятельности в отношении условий предстоящего действия. Этапы формирования умственных действий, установленные П. Я. Гальпериным, нашли свое подтверждение при анализе процесса развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста в исследовании З. М. Богуславской [25].

Большое количество исследований (Г. С. Костюк [135], [136], Е. И. Корзакова [127], Н. А. Менчинская [178], А. К. Грибанова [62], М. В. Вовчик-Блаkitная [38], В. В. Давыдов [65], А. В. Брушлинский [30]) было посвящено проблеме усвоения дошкольниками счета и понятия о числе.

Сравнение процесса формирования умственных действий в функциональном плане и процесса формирования рассуждающего словесного мышления в дошкольном возрасте показывает, что дошкольный возраст является периодом, в котором происходит выделение из практической деятельности интеллектуальных операций и первоначальное возникновение словесных форм мышления и умственных действий.

6

Хотя вопрос о развитии личности ребенка в дошкольном возрасте разработан с меньшей полнотой по сравнению с другими вопросами, однако накопленные в этом направлении фактические материалы дают основание для некоторых обобщений.

В советской детской психологии с общей теорией дошкольного возраста впервые выступил Л. С. Выготский [43]. В соответствии со своей общей концепцией сознания и его развития он считал, что «самым существенным в развитии ребенка и его сознания является не только то,

что отдельные функции сознания ребенка растут при переходе от одного возраста к другому, но существенным является то, что растет и развивается личность ребенка, растет и развивается сознание ребенка в целом.

Этот рост и развитие сознания в первую очередь сказываются в том, что изменяются отношения между отдельными функциями» (стр. 25). Л. С. Выготский считал, что в дошкольном возрасте складывается совершенно новая система функций, в которой центральную роль начинает играть память, и что, следовательно, важнейшей особенностью дошкольного возраста является накопление и переработка непосредственного опыта ребенка. Такая новая система строения сознания приводит к ряду следствий. Во-первых, у ребенка коренным образом меняется мышление. Он переходит к мышлению в образах и представлениях, наличие которых означает первую ступень отвлеченного мышления. Вторым следствием является перестройка характера интересов и потребностей. Возникают первые аффективные обобщения, замечания и переключения интересов. Третьим следствием является переход к совершенно новым типам деятельности, которые могут быть названы творческими, в которых ребенок идет от замысла к действию. Наконец, в дошкольном возрасте впервые возникают внутренние этические инстанции, складываются этические правила и закладываются первые общие представления о мире, о природе, о самом себе, возникает первый абрис детского мировоззрения.

Фактические изменения, указанные Л. С. Выготским, действительно имеют место в дошкольном возрасте, однако последующие исследования показали, что их нельзя поставить в связь с господствующим положением памяти. Что вообще не новая структура сознания определяет развитие деятельности и отношений ребенка со взрослыми, а, наоборот, возникновение нового типа отношений со взрослыми, новых типов деятельности определяет изменения сознания в целом и его отдельных функций. Гораздо ближе к существу вопроса о формировании личности ребенка-дошкольника подходит Л. С. Выготский, когда характеризует возникающий в дошкольном возрасте тип обучения, т. е. тип отношений со взрослыми. К сожалению, он не успел достаточно полно развить положение о возникающих в дошкольном возрасте особых отношениях ребенка со взрослыми.

После Л. С. Выготского общую теорию дошкольного возраста предложил А. Н. Леонтьев [152], [153]. Дошкольное детство, по А. Н. Леонтьеву, — это период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных «механизмов» поведения.

Фактическое складывание личности заключается в появляющемся в начале и развивающемся на всем протяжении дошкольного возраста соподчинении мотивов. Эти изменения в строении деятельности А. Н. Леонтьев считает решающими и связывает с ними все те конкретные изменения, которые наблюдаются в дошкольном возрасте, особо выделяя среди них развитие произвольности некоторых психических процессов.

Теоретические представления А. Н. Леонтьева значительно продвинули вперед общую теорию развития личности ребенка в дошкольном возрасте. Выделенное им в качестве центрального момента соподчинение мотивов в деятельности находится в самой непосредственной связи с формированием личности.

Вопрос о возникновении первичного соподчинения мотивов был подвергнут экспериментальному исследованию К. М. Гуревичем [64]. Факты, полученные в этом исследовании, приводят к следующим выводам: а) на грани дошкольного возраста появляется «идеальная» мотивация действий; б) на основе «идеальной» мотивации соподчинение мотивов

возникает раньше, чем на основе непосредственной; в) выполнение желания, данного в «идеальной» форме, может быть легче отставлено во времени, чем выполнение желания, данного в непосредственной форме. Н. М. Матюшина [175] подвергла специальному исследованию вопрос о борьбе мотивов на протяжении дошкольного возраста. Данные этого исследования подтвердили положение о том, что в преддошкольном возрасте борьба мотивов отсутствует. В дошкольном возрасте впервые возникает борьба мотивов, а на протяжении дошкольного возраста происходят существенные сдвиги в соподчинении мотивов, возникают новые по содержанию мотивы, среди которых важную роль начинают играть мотивы морального содержания. В зависимости от характера стоящей перед ребенком задачи соподчинение мотивов может выступать в разной форме: одни и те же мотивы могут оказываться то более, то менее действенными в отношении подчинения непосредственных побуждений. А. Н. Голубева [52], ставя перед детьми задачи, требовавшие преодоления трудностей и связанные с переживанием успеха или неуспеха, обнаружила, что мотивы общественного содержания (действовать ради успеха всего коллектива детей) начинают выступать как действенные уже в средней группе и приобретают большое значение в старшей. Мотивы успеха и неуспеха у младших детей не оказывают какого-либо влияния на преодоление трудностей. В среднем дошкольном возрасте успех не стимулирует проявлений настойчивости, в то время как успех стимулирует ее. У старших дошкольников и успех и неуспех приобретают стимулирующее значение. У некоторых из этих детей появляется интерес к самому процессу преодоления трудностей. Новым в поведении старших дошкольников является сознание того, что отступление перед трудностями характеризует их с отрицательной стороны, и поэтому большинство детей этого возраста упорно отказывается «сдаться» даже после того, как они фактически прекратили деятельность. Таким образом, все эти исследования показывают, что в дошкольном возрасте появляются новые по своему содержанию мотивы и формируется их соподчинение.

Исследование Я. З. Неверович [188] показало особенности побудительной силы различных мотивов при выполнении детьми трудового задания. Общественные по своему содержанию мотивы при условии, если связь между содержанием выполняемой работы и ими ясна ребенку, приобретают большую побудительную силу уже у самых маленьких детей. Вместе с тем было установлено, что эти мотивы усваиваются детьми именно в трудовой деятельности.

В тесной связи с появлением системы мотивов и их соподчинения стоит возникновение первичных моральных оценок. Их развитие в дошкольном возрасте проявляется в отношении ребенка к героям литературных произведений.

Исследования А. Н. Циванюк [268], О. И. Соловьевой [239], Е. Ф. Лукиной [160], Т. И. Титаренко [246], К. Е. Хоменко [267] и других, в которых изучалось восприятие детьми сказок и других литературных произведений, показали первоначальную слитность непосредственного эмоционального отношения и этической оценки поступков героев произведения и постепенную их дифференциацию.

А. В. Запорожец [85], обобщая работы своих сотрудников, посвященные анализу восприятия ребенком-дошкольником литературных произведений, показывает, что переход от простой немотивированной оценки, слитой с непосредственным эмоциональным отношением, в мотивированную моральную оценку связан у детей дошкольного возраста с развитием внутреннего мысленного сопереживания и содействия героям литературных произведений. Возникновение в дошкольном возрасте наряду с практическим действием внутреннего действия в воображаемых условиях создает возможность активно пережить события и

поступки, в которых ребенок сам не принимает активного участия, и через это осмыслить мотивы поступков и дифференцировать свое эмоциональное отношение и моральную оценку. Вопрос о том, в какой мере дети могут подчинять свое собственное поведение этическим нормам, освещен в исследовании Р. Н. Ибрагимовой [94]. В этом исследовании показано, что зачатки чувства долга зарождаются уже у самых маленьких дошкольников под влиянием оценки совершенного ребенком поступка со стороны взрослых.

По данным Р. Н. Ибрагимовой, моральное чувство долга раньше всего возникает по отношению к сверстникам, затем по отношению ко взрослым и позже по отношению к малышам. Все типы этих проявлений чувства долга представлены довольно широко уже в среднем дошкольном возрасте. Основным условием для возникновения моральных чувств на протяжении всего дошкольного возраста является моральная оценка действий и поступков со стороны взрослых. Хотя данных о развитии моральных чувств накоплено очень мало, все же есть все основания полагать, что дошкольный возраст является периодом интенсивного усвоения моральных чувств. Среди них особое значение имеет усвоение чувства долга и формирование долга в качестве важнейшего мотива деятельности, что имеет большое значение для перехода к обязательной общественно значимой деятельности, какой является школьное обучение.

В тесной связи с возникновением в дошкольном возрасте новых мотивов деятельности, их соподчинением и формированием этических чувств и инстанций происходит коренная перестройка всего поведения ребенка.

З. М. Мануйленко [174] подвергла специальному исследованию вопрос о развитии произвольного поведения. Полученные ею данные показывают, что в дошкольном возрасте впервые появляется поведение, опосредствованное представлением. Существенным является не то, каким по содержанию оказывается опосредствующий поведение ребенка образ, т. е. дан ли он в форме обобщенного правила или в форме образа поведения конкретного лица. Важно то, что образ поведения впервые выступает как его регулятор, впервые поведение начинает сравниваться с образом, и последний выступает как образец. Именно в этом пункте происходит качественное изменение всего поведения, из непосредственного оно становится опосредствованным нормами и правилами поведения, впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, и необходимость создания предварительного образа поведения. В старшем дошкольном возрасте, как показали данные З. М. Мануйленко, управление своим поведением становится предметом сознания ребенка.

Вопрос о том, как происходит усвоение норм и правил поведения, которые становятся регуляторами поведения самого ребенка, подвергался исследованию в работе В. А. Горбачевой [58]. Ею были установлены особенности процесса усвоения бытовых правил и правил взаимоотношений и показано, что оба типа правил интенсивно усваиваются в дошкольном возрасте.

В исследовании Р. Н. Ибрагимовой и А. Н. Голубевой имеются указания на формирование в дошкольном возрасте самооценки. Этот вопрос был подвергнут специальному исследованию В. А. Горбачевой [57]. Полученные ею данные показывают, что старшие дошкольники могут правильно оценивать не только своих товарищей, но и самих себя в тех случаях, когда качества, подлежащие оценке, дают для этого достаточно очевидные показатели. Б. Г. Ананьев [5] считает, что самооценка, появляющаяся в дошкольном возрасте, есть наиболее сложный продукт развития сознательной деятельности ребенка-дошкольника.

Возникновение самооценки и открытие для себя своих переживаний составляют важнейший итог развития в дошкольном возрасте.

Таким образом, исследования, посвященные формированию отдельных сторон личности, показывают, что дошкольный возраст является действительно важнейшим периодом становления личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамович Р. Я. Развитие предметного действия у ребенка на первом году жизни. Канд. дисс. Л., 1946.
2. Агенова Н. Л. Развитие произвольного восприятия у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1948.
3. Александровская Л. А. Недостатки произношения у детей старшего дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1955.
4. Аксарина Н. М. Особенности развития детей третьего года жизни и воспитание их в яслях и домах ребенка. Канд. дисс. М., 1944.
5. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. «Известия АПН РСФСР». Вып. 18, 1948.
6. Аркин Е. А. Ребенок от года до четырех лет. Учпедгиз, 1931.
7. Аркин Е. А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры, изд-во Ин-та ОЗД и П., 1935.
8. Аркин Е. А. Первые итоги изучения игры дошкольников. Сб. «Игра и труд дошкольников». М., 1936.
9. Аркин Е. А. Дошкольный возраст. М., 1948.
10. Аркин Е. А. Вопросы советского дошкольного воспитания. Сб. статей под ред. А. П. Усовой, изд-во АПН РСФСР, 1950.
11. Арановская Д. М. Зависимость понимания ребенком сказки от ее композиции. Канд. дисс. М., 1944.
12. Арямов И. А. Особенности детского возраста. Очерки. М., Учпедгиз, 1953.
13. Аснин В. И. Развитие наглядно-действенного мышления у ребенка (на укр. яз.). «Труды Украинской конференции по педагогике и психологии». Т. II. Киев, 1941.
14. Аснин В. И. Об условиях надежности психологического эксперимента (на укр. яз.). «Ученые записки Харьковского ГПИ». Т. VI, 1941.
15. Барабашова З. И. Роль различных анализаторов в образовании условных связей на словесные раздражители у детей раннего возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
16. Барабашова З. И. Характеристика условных связей на словесные раздражители у детей раннего возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
17. Басов М. Я. Методика объективных психологических наблюдений над детьми. Изд. 2, 1927.
18. Беляева-Экземплярская С. Н. Музыкальные переживания в дошкольном возрасте, 1925.
19. Бехтерев В. М. и Щелованов Н. М. К обоснованию генетической рефлексологии. Сб. «Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы», 1928.
20. Бикчентай Н. А. Первичные и заимствованные ответы детей. Канд. дисс. М., 1939.
21. Благая С. Р. Изучение игры трехлеток с двигателями на участке. Сб. «Игра и труд дошкольника». М., 1936.
22. Благая С. Р. и Учителева З. Е. Игры с двигателями в помещении. Сб. «Игра и труд дошкольника». М., 1936.
23. Богаченко Л. С. и Фаддеева В. К. О типологических особенностях высшей нервной деятельности по материалам экспериментальных исследований замыкательной функции и взаимодействия первой и второй сигнальных систем у детей. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. III. Вып. 5, 1953.
24. Богуславская З. М. Выделение цвета и формы предметов в зависимости от содержания деятельности (печатается).
25. Богуславская З. М. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста в условиях сюжетной дидактической игры. «Известия АПН РСФСР». Вып. 64, 1955.
26. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии, М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
27. Божович Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Сб. «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста», изд-во АПН РСФСР, 1948.
28. Борисова З. Н. Дежурство в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. 126, 1956.
29. Бронштейн А. И. Сравнительная оценка развития слухового анализатора детей и некоторых животных в первые месяцы жизни. «Известия АПН РСФСР», Вып. 75, 1956.

30. Брушлинский А. В. Некоторые вопросы детского мышления в условиях усвоения счета. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 3.
31. Быстролетова Г. Н. Образование у новорожденных детей условного рефлекса на время в связи с суточным ритмом кормления. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. IV. Вып. 5, 1954.
32. Вацуро Э. Г., Кашкай М. Дж. Некоторые данные по исследованию высшей нервной деятельности дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
33. Вацуро Э. Г., Шпанов П. С. Изменение активности компонентов одновременных комплексных раздражителей у детей дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
34. Веденов А. В. Воспитание воли у ребенка в семье, М., Учпедгиз, 1953.
35. Венгер А. А. Развитие понимания причинности у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1958.
36. Вершинина Р. Н. и Рыбалко Е. Ф. К вопросу об отношениях детей двух лет. «Ученые записки ЛГУ». Вып. 8, изд-во ЛГУ, 1955, № 214.
37. Витязь М. Г. Развитие творческой игры в младшей группе детского сада. Сб. «Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
38. Вовчик-Блокитная М. В. Особенности осознания количественных отношений и предметов детьми дошкольного возраста. «Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955 г.)». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
39. Волокитина М. Н. Особенности восприятия изображения плоскостных фигур в дошкольном возрасте. «Ученые записки Института психологии». Т. I, 1940.
40. Войтно-Ясенецкий А. В., Мелик-Парсаданян М. С. Генерализованные двигательные реакции у новорожденных детей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
41. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избр. психологические исслед. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
42. Выготский Л. С. Проблема развития в структурной психологии. В кн. К. Коффка «Основы психического развития», 1934.
43. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Избр. психологические исслед., изд-во АПН РСФСР, 1956.
44. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. Избр. психологические исслед., изд-во АПН РСФСР, 1956.
45. Гальперин П. Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение. Канд. дисс. Харьков, 1937.
46. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий. «Доклады на совещании по вопросам психологии (3—8 июля, 1953)», изд-во АПН РСФСР, 1954.
47. Гарцштейн Н. Г. О возрастных особенностях условного торможения. Сб. «Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка», под ред. А. Г. Иванова-Смоленского. М.—Л., 1930.
48. Гвоздев А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка, изд-во АПН РСФСР, 1948.
49. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. I и II, изд-во АПН РСФСР, 1949.
50. Гиневская Т. О. Развитие движений руки при осязании. «Известия АПН РСФСР», вып. 14, 1948.
51. Гиневская Т. О. Значение композиции в восприятии детьми рисунка-иллюстрации. «Ученые записки Харьковского ГПИ». Т. VI, 1941.
52. Голубева А. Н. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1955.
53. Горбатенко Т. И. Особенности подражания у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1955.
54. Горбачева В. А. К вопросу об обобщении и конкретизации в процессе формирования предметных понятий у детей дошкольного возраста. «Ученые записки Ленинградского ГПИ им. Герцена». Т. 65, 1948.
55. Горбачева В. А. Формирование поведения детей в младшей группе детского сада. «Известия АПН РСФСР». Вып. 52, 1954.
56. Горбачева В. А. Опыт изучения индивидуально-психологических особенностей детей трехлетнего возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 52, 1954.
57. Горбачева В. А. К вопросу о формировании оценки и самооценки у детей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 18, 1948.
58. Горбачева В. А. К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 1, 1945.
59. Горбачева В. А. О преемственности дошкольного воспитания и воспитательной работы в первом классе школы. «Известия АПН РСФСР». Вып. 49, 1953.
60. Гордон Е. В. Роль предметности в восприятии ребенком ароматических цветов. Канд. дисс. Харьков, 1947.
61. Гордон Е. В. Особенности развития процессов памяти у детей. «Дошкольное воспитание». УССР, 1953, № 9.

62. Грибанова А. К. Психологический анализ овладения детьми-дошкольниками операциями первоначального счета. Канд. дисс. Одесса, 1955.
63. Губенко Т. А. Творческие игры как фактор умственного воспитания детей дошкольного возраста. Канд. дисс. Киев, 1950.
64. Гуревич К. М. Развитие волевых действий у детей младшего дошкольного возраста. Канд. дисс. 1940.
65. Давыдов В. В. Об образовании начального понятия о числе. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 3.
66. Давыдова А. Н. Опыт монографического изучения детей с чертами разных типов нервной системы. «Известия АПН РСФСР». Вып. 52, 1954.
67. Давыдова А. Н. Опыт экспериментально-психологического исследования волевых проявлений у детей раннего возраста. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.
68. Дашковская В. С. Первые условные реакции у новорожденных детей в норме и при некоторых патологических состояниях. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. III. Вып. 2, 1953.
69. Денисова М. П. и Фигурин Н. Л. Опыт рефлексологического изучения новорожденного. Сб. «Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы». Вып. 1, 1925.
70. Денисова М. П. и Фигурин Н. Л. Ранние условные рефлексы у детей. «Советская педиатрия», 1935, № 6.
71. Дунаевский Ф. Р. Попытка изучения развития высшей нервной деятельности при экспериментальном расширении возможностей ее проявления у детей первых лет жизни. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
72. Ендовицкая Т. В. Динамика элементарных сенсорных функций в дошкольном возрасте. Канд. дисс. М., 1947.
73. Ендовицкая Т. В. Роль слова в выполнении простых действий детьми дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 14, 1954.
74. Ендовицкая Т. В. К вопросу о развитии зрительных ощущений у детей дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 64, 1955.
75. Жукowska Р. И. Запоминание и воспроизведение стихотворений маленькими детьми. «Дошкольное воспитание», 1957, № 12.
76. Залогина В. П. Воспитание дружного детского коллектива в творческой игре. Сб. «Творческие игры в детском саду». М., Учпедгиз, 1945.
77. Зальцман Б. Н. Роль речи в формировании произвольного воспроизведения у детей дошкольного возраста. (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии». Т. V. Киев, 1956.
78. Занков Л. В. Память. М., Учпедгиз, 1949.
79. Занков Л. В. и Маянц Д. М. Запоминание и воспроизведение предметов у слышащих и глухонемых дошкольников. Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., 1940.
80. Запорожец А. В. Роль элементов практики и речи в развитии мышления ребенка. «Ученые записки Харьковского ГПИ». Т. I, 1939.
81. Запорожец А. В. Мышление и деятельность ребенка (на укр. яз.). «Труды Республиканской научной конференции по педагогике и психологии». Т. II. Киев, 1941.
82. Запорожец А. В., Луков Г. Д. О развитии рассуждений у ребенка младшего возраста (на укр. яз.). «Ученые записки Харьковского ГПИ». Т. VI, 1941.
83. Запорожец А. В. Особенности и развитие процесса восприятия (на укр. яз.). «Ученые записки Харьковского ГПИ». Т. VI, 1941.
84. Запорожец А. В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста. Сб. «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». М., изд-во АПН РСФСР, 1948.
85. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. «Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию». М., Учпедгиз, 1948.
86. Запорожец А. В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от мотивов и условий его деятельности. «Известия АПН РСФСР». Вып. 14, 1948.
87. Запорожец А. В. Изменение взаимоотношений двух сигнальных систем в процессе развития ребенка-дошкольника. «Доклады на совещании по психологии (3-8 июля 1953 г.)», изд-во АПН РСФСР, 1954.
88. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. «Доклады на XIV Международном конгрессе по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
- 88а. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. Докт. дисс. М., 1958.
89. Запорожец А. В. Психология. Учебное пособие для дошкольных педучилищ. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1955.
90. Захаров А. Н. Условия формирования обобщения у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1954.
91. Захарова А. В. К вопросу о развитии грамматического строя речи у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1955.

92. Зинченко П. И. Проблема произвольного запоминания. «Ученые записки Харьковского ГПИ иностранных языков». Т. I, 1939.
93. Зинченко П. И. Зависимость произвольного запоминания от мотивов деятельности (на укр. яз.). Институт психологии. «Научные записки». Т. I, Киев, 1949.
94. Ибрагимова Р. Н. Первые зачатки чувства долга у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1952.
95. Иванов-Смоленский А. Г. Методика исследования условных рефлексов у человека. М., изд-во «Работник просвещения», 1929.
96. Иванов-Смоленский А. Г. Об изучении совместной работы первой и второй сигнальных систем. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. I. Вып. 1, 1951.
97. Игнатьев Е. И. Влияние восприятия предмета на изображение по представлению. Сб. «Психология рисунка и живописи», изд-во АПН РСФСР, 1954.
98. Истомина З. М. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте. «Известия АПН РСФСР». Вып. 14, 1948.
99. Истомина З. М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника. «Известия АПН РСФСР». Вып. 81, 1956.
100. Истомина З. М. Восприятие и называние цвета у детей дошкольного возраста. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 2.
101. Итина Н. А., Макарова В. В., Малаховская, Д. Б. Исследование взаимодействия условных и безусловных рефлексов в процессе развития ребенка. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
102. Каверина Е. К. О развитии речи детей первых двух лет жизни. Медгиз, 1950.
103. Капустник О. П. Взаимоотношение между непосредственными раздражителями и их символами. Сб. «Основные механизмы условнорефлекторной деятельности ребенка». Л., 1930.
104. Капустник О. П. О дифференцировочном торможении и его возрастных и типологических особенностях. Сб. «Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка». М.—Л., 1930.
105. Капустник О. П. и Фаддеева В. К. Угашение условных рефлексов у детей от пяти до двенадцати лет. Сб. «Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка». М.—Л., 1930.
106. Каримова Р. Ш. К вопросу о значении освоения ребенком элементов грамматического строя для развития его мышления. Канд. дисс. Л., 1954.
107. Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи ребенком дошкольного возраста. «Вопросы психологии», 1955, № 4.
108. Касаткин Н. И. Развитие слуховых и зрительных условных рефлексов и их дифференцировок у младенцев. «Советская педиатрия», 1935, № 8.
109. Касаткин Н. И. Ранние условные рефлексы в онтогенезе человека. М., 1948.
110. Касаткин Н. И. Очерк развития высшей нервной деятельности у ребенка раннего возраста. М., 1951.
111. Касаткин Н. И. Ранние условные рефлексы ребенка. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. II. Вып. 4, 1952.
112. Касаткин Н. И., Мирзоянц Н. С., Хохитва А. П. Об ориентировочных условных рефлексах у детей первого года жизни. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. III. Вып. 2, 1953.
113. Кайданова С. И. Образование условных рефлексов на систему комплексных раздражителей и отражение этого процесса во второй сигнальной системе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
114. Кислюк Г. А. Образование двигательных навыков у детей дошкольного возраста при наглядном показе и при словесной инструкции. Канд. дисс., 1953.
115. Кислюк Г. А. К вопросу о формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста. «Вопросы психологии», 1956, № 6.
116. Климов М. С., Березницкая С. А., Айзикович Р. С. и Андрощук А. А. Влияние режима и питания на состояние высшей нервной деятельности у детей ясельного возраста. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. V. Вып. 2, 1955.
117. Ковшарова В. Опыт экспериментального воздействия на реакцию выбора и связанные с ней высказывания ребенка. Сб. «На путях изучения высших форм нейродинамики ребенка». М., 1934.
118. Козырева А. Е. К вопросу о первоначальном развитии восприятия пространства у детей, изд-во ЛГУ, 1949.
119. Коган А. Д. К вопросу о становлении у детей тонального речевого слуха. «Доклады на совещании по вопросам физиологической акустики». Л., 1954.
120. Колодная А. Я. Развитие дифференцировки направлений «правого» и «левого» у детей дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 53, 1954.
121. Кольцова М. М. О возникновении и развитии второй сигнальной системы у человека. «Труды Физиологического института им. И. П. Павлова». Т. IV, 1949.
122. Кольцова М. М. Сравнительная роль различных анализаторов в развитии обобщающего действия слова у ребенка. «Вопросы психологии», 1951, № 4.
123. Кондратович Т. А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1954.

124. Конникова Т. Е. Начальный этап в развитии речи. Канд. дисс. Л., 1947.
125. Концевая О. М. Понимание детьми басни (на укр. яз.). «Труды Республиканской конференции по педагогике и психологии». «Психология». Т. II. Киев, 1941.
126. Концевая О. М. О формировании логического мышления у детей дошкольного возраста. «Материалы совещаний по психологии (1—6 июля 1955 г.)», изд-во АПН РСФСР, 1957.
127. Корзакова Е. И. Усвоение операций счета детьми дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1951.
128. Корман Т. А. О динамике мышления и воспроизведения. «Дошкольное воспитание», 1944, № 3—4.
129. Корман Т. А. Различия словесно-смысловой памяти младших и старших дошкольников. «Дошкольное воспитание», 1945, № 7.
130. Корниенко В. И. Наблюдения над использованием вертикали и горизонтали в детских рисунках. Сб. «Психология рисунка и живописи», изд-во АПН РСФСР, 1954.
131. Корниенко Н. А. Узнавание и воспроизведение наглядного и словесного материала детьми дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1955.
132. Корнилов К. Н. Очерк психологии ребенка раннего возраста. Изд. 2. М., Гиз, 1921.
133. Королева Н. В. Роль игры в формировании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста. Сб. «Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
134. Костюк Г. С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка (на укр. яз.). «Труды Республиканской научной конференции по педагогике и психологии». «Психология». Т. II. Киев, 1941.
135. Костюк Г. С. О развитии понятия числа у детей (на укр. яз.). Институт психологии. «Научные записки». Т. I. Киев, 1949.
136. Костюк Г. С. О развитии мышления у детей. «Доклады на XIV Международном конгрессе по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1954.
137. Костюк Г. С. К вопросу о психологических закономерностях. «Вопросы психологии», 1955, № 1.
138. Костюк Г. С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
139. Котляревский Л. И. Нейродинамика условных замыканий, внезапно возникающих при сложных ситуациях. Сб. «На пути изучения высших форм нейродинамики ребенка». Под ред. А. Г. Иванова-Смоленского. М., 1934.
140. Котлярова Л. И. Значение двигательного момента в процессе осязания. Канд. дисс. М., 1948.
141. Котлярова Л. И. Восприятие знакомых и новых предметов детьми дошкольного возраста. «Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955 г.)», изд-во АПН РСФСР, 1957.
142. Красногорский Н. И. Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей. М.—Л., Биомедгиз, 1935.
143. Красногорский Н. И. Фазовые изменения деятельности больших полушарий у детей. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. I. Вып. 1, 1951.
144. Красногорский Н. И. К физиологии становления детской речи. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. II. Вып. 4, 1952.
145. Красногорский Н. И. О типовых особенностях высшей нервной деят. у детей. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. III. Вып. 2, М., 1953.
146. Кричевская Е. Моя Маруся. Записки матери. М., 1919.
147. Лазурский Е. Ф. (ред.). Естественный эксперимент и его школьное применение. Ч. II, 1918.
148. Ларин А. П. О сущности и причинах детского упрямства. Канд. дисс. М., 1953.
149. Леви-Гориневская Е. Г. Развитие основных движений у детей дошкольного возраста, изд-во АПН РСФСР, 1955.
150. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. М., Учпедгиз, 1940.
151. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. М.—Л., Учпедгиз, 1931.
152. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. Сб. «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста», изд-во АПН РСФСР, 1948.
153. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. «Советская педагогика». 1944, № 8—9.
154. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка. «Советская педагогика», 1945, № 4.
155. Леонтьев А. Н. Актуальные проблемы развития психики ребенка. «Известия АПН РСФСР». Вып. 14, 1948.
156. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника. «Психология речи». «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. 35, 1941.
157. Леушина А. М. Значение пересказа в развитии связной речи дошкольника. «Труды Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию». М., Учпедгиз, 1948.

158. Леушина А. М. К вопросу о культуре логической мысли дошкольника. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена, кафедра дошкольной педагогики». Т. 56, 1947.
159. Лехтман-Абрамович Р. Я. и Фрадкина Ф. И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. М., Медгиз, 1949.
160. Лукина Е. Ф. Восприятие героических рассказов детьми старшего дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1950.
161. Луков Г. Д. Об осознании ребенком речи в процессе игры. Канд. дисс. Л., 1937.
162. Лурия А. Р. О патологии грамматических операций. «Известия АПН РСФСР». Вып. 3, 1946.
163. Лурия А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. Сб. «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста», изд-во АПН РСФСР, 1948.
164. Лурия А. Р. Особенности взаимодействия двух сигнальных систем в образовании двигательной реакции при нормальном и аномальном развитии. «Доклады на совещании по психологии (3—8 июля 1953 г.)». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
165. Лурия А. Р. Некоторые проблемы изучения высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I, изд-во АПН РСФСР, 1956.
166. Лурия А. Р. и Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка, изд-во АПН РСФСР, 1956.
167. Лысенко Н. И. Источники возникновения и развития чувства симпатии у детей раннего возраста. Канд. дисс. 1952.
168. Люблинская А. А. Причинное мышление ребенка в действии. «Известия АПН РСФСР». Вып. 17, 1948.
169. Люблинская А. А. Образ, мышление и речь в разумной деятельности ребенка. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. 53, 1946.
170. Люблинская А. А. Владение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста. Сб. «Проблемы психологии», изд-во ЛГУ, 1948.
171. Люблинская А. А. Роль языка в развитии познавательной деятельности ребенка. «Доклады на совещании по психологии (3—8 июля 1953 г.)», изд-во АПН РСФСР, 1954.
172. Люблинская А. А. Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей. Сб. «Вопросы детской и общей психологии», изд-во АПН РСФСР, 1954.
173. Люблинская А. А. Некоторые особенности взаимоотношений слов и наглядности в формировании представлений у ребенка-дошкольника. «Вопросы психологии», 1956, № 1.
- 173а. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка, изд-во АПН РСФСР, 1959.
174. Мануйленко З. М. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 14, 1948.
175. Матюшина Н. М. Борьба мотивов у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. 1945.
176. Менчинская Н. А. Вопросы развития мышления ребенка в дневниках русских авторов. «Ученые записки Института психологии». Т. 1, 1941.
177. Менчинская Н. А. Дневник о развитии ребенка, изд-во АПН РСФСР, 1948.
178. Менчинская Н. А. Психология обучения арифметике (гл. IV). М., Учпедгиз, 1955.
179. Минская Г. И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1954.
180. Мирзоянц Н. С. Условный ориентировочный рефлекс и его дифференцировка у ребенка. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. IV. Вып. 5, 1954.
181. Мистюк В. В. Восприятие ребенком изображения движений. «Ученые записки Харьковского ГПИ». Т. VI, 1941.
182. Митькина А. Ф. Психологический анализ формирования образов у детей дошкольного возраста в процессе рисования. Канд. дисс. 1955.
183. Морозов И. Н. Первый шаг к изучению ребенка. М., 1924.
184. Морозова Н. Г. Развитие отношения детей дошкольного возраста к словесному заданию. «Известия АПН РСФСР». Вып. 14, 1948.
185. Мухин С. В. Восприятие цвета и формы предметов детьми дошкольного возраста. «Ученые записки МГПИ им. Ленина». Т. XXVII, 1941.
186. Народицкая Г. Д. Образование в детском возрасте новых условных связей без предварительной выработки. Сб. «На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка». М., 1934.
187. Неверович Я. З. Психологический анализ процесса формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 64, 1955.
188. Неверович Я. З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 64, 1955.
189. Неверович Я. З. Роль ориентировочно-исследовательской деятельности в образовании навыков у детей. «Доклады на совещании по психологии (3—8 июля 1953 г.)», изд-во АПН РСФСР, 1954.

190. Неверович Я. З. Овладение предметными движениями в дошкольном и дошкольном возрасте. «Известия АПН РСФСР». Вып. 14, 1948.
191. Некрасова К. А. К вопросу о формировании общих понятий у детей старшего дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1949.
192. Неманова Ц. П. Наиболее ранние положительные и отрицательные защитные и пищевые условные рефлексы на вестибулярные раздражения у грудного ребенка. «Вопросы педиатрии». Т. VII, 1935.
193. Неманова Ц. П. Условные рефлексы на обонятельные раздражения у грудных детей. «Физиологический журнал». Т. XXVII. Вып. 6, 1939.
194. Неманова Ц. П. и Левикова А. М. О порядке появления условных рефлексов с разных органов чувств у ребенка первых месяцев, сообщение 2-е. «Вопросы педиатрии». Т. XII, 1940, № 5.
195. Неманова Ц. П. О порядке появления условных рефлексов с разных органов чувств у ребенка первых месяцев, сообщение 1-е. «Вопросы педиатрии». Т. XII, 1940, № 2—3.
196. Нехлюдова А. И. К вопросу о развитии процессов восприятия у детей дошкольного возраста. Сб. «Опыт объективного изучения детства». Л., 1924.
197. Нечаева И. П. К функциональной характеристике слухового анализатора ребенка раннего возраста. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. IV. Вып. 5, 1954.
198. Овсепян Г. Т. Развитие наблюдения у ребенка. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. XVIII, 1939.
199. Павлова А. Дневник матери. Записки о развитии ребенка. М., 1924.
200. Парамонова Н. П. К вопросу о развитии физиологического механизма произвольных движений. «Вопросы психологии», 1955, № 3.
201. Парамонова Н. П. О формировании взаимодействия двух сигнальных систем у нормального ребенка. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
202. Патрина К. Т. Особенности понимания значения слова детьми старшего дошкольного возраста. Канд. дисс., 1955.
203. Пашковская Е. И. Возникновение и развитие мышления ребенка раннего возраста. Канд. дисс., 1955.
204. Петухова Т. В. Развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста. Канд. дисс., 1951.
205. Поликанова Р. Н. и Пробатова Л. Е. Становление и развитие пищевого двигательного рефлекса у недоношенных детей. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. V. Вып. 2, 1955.
206. Поликанова Р. Н. и Пробатова Л. Е. Развитие ориентировочной реакции на зрительный раздражитель у недоношенных детей. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. V. Вып. 2, 1955.
207. Полякова А. Г. Психологический анализ процесса усвоения навыков путем подражания у детей. Канд. дисс. М., 1956.
208. Попова М. И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми дошкольного возраста. Канд. дисс. 1956.
209. Парембская Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. 126, 1956.
210. Прессман А. А. О роли предметного действия в формировании зрительного образа у детей. Сб. «Проблемы психологии», изд-во ЛГУ, 1948.
211. Пэн Р. М. Особенности условного торможения у детей-пятилеток. Сб. «Экспериментальные исследования высшей нервной деятельности ребенка», 1933.
212. Пэн Р. М. Образование новых условных связей путем подражания. Сб. «На пути изучения высших форм нейродинамики ребенка», 1934.
213. Раевский А. М. О психологии воспоминаний у детей. Институт психологии. «Научные записки». Т. I. Киев, 1948.
214. Рейнвальд Н. И. Особенности выполнения речевой инструкции ребенком дошкольного возраста. «Вопросы психологии», 1955, № 3.
215. Римбург Р. М. Игра как форма активной познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. 126, 1956.
216. Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. М., изд-во АМН, 1948.
217. Розенфельд Ф. С. Особенности осязательных восприятий ребенка-дошкольника. «Известия АПН РСФСР». Вып. 17, 1948.
218. Рузская А. Г. Роль непосредственного опыта и слова в образовании обобщений у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1954.
219. Рубинштейн С. Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии. «Ученые записки МГУ». Вып. 90, изд-во МГУ, 1945.
220. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1946.
221. Рубинштейн С. Л. К психологии речи. Психология речи. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. 85, 1941.
222. Рубинштейн С. Л. К вопросу о стадиях наблюдений. «Ученые записки ЛГПИ». Т. XVIII. Л., 1939.

223. Румянцева И. П. Психология детей — сценических исполнителей. Канд. дисс. М., 1949.
224. Рыбников Н. А. Словарь русского ребенка. М.—Л., 1926.
225. Рыбников Н. А. Язык ребенка. Изд. 2. М., 1926.
226. Рыбникова-Шилова В. А. Мой дневник. Ч. 1, 1928.
227. Соболева Н. Записки о развитии ребенка от рождения до 14 лет, 1930.
228. Сазонтьев Б. А. К вопросу о развитии изобразительных способностей у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1953.
229. Самарин Ю. А. Опыт экспериментально-психологического изучения типологических особенностей нервной системы у детей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 52, 1954.
230. Саморукова П. Творческая игра как средство знакомства с окружающей общественной жизнью. Канд. дисс. Л., 1951.
231. Сандлер Р. Я. Взаимоотношения детей на втором году жизни. Медгиз, 1950.
232. Серебrenникова Н. П. К вопросу об овладении детьми-преддошкольниками элементами грамматического строя языка. Канд. дисс. Л., 1953.
233. Сенкевич З. Л. О взаимодействии первой и второй сигнальных систем при выработке на один и тот же раздражитель условного тормоза и условного растормаживания. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. II. Вып. 5, 1952.
234. Славина Л. С. Понимание детьми раннего возраста устного рассказа. Канд. дисс. М., 1944.
235. Славина Л. С. Развитие мотивов игровой деятельности ребенка. «Известия АПН РСФСР». Вып. 14, 1948.
236. Смоленская Э. П. О словесных символах условного и дифференцировочного раздражителя. Сб. «На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка», 1934.
237. Смирнов А. А. Психология запоминания, 1948.
238. Соколов Н. Жизнь ребенка, 1919.
239. Соловьева О. И. Восприятие русской волшебной сказки детьми старшего дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1946.
240. Сорокина А. И. Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста. «Ученые записки ЛГПИ». Т. 51, 1947.
241. Сохин Ф. А. Некоторые вопросы овладения грамматическим строем языка в свете физиологического учения Павлова. «Советская педагогика», 1956, № 7.
242. Сохин Ф. А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка. Канд. дисс. М., 1955.
243. Станчинская М. Дневник матери, 1924.
244. Суханова Н. В. К вопросу о развитии тактильно-кинестетического анализатора у детей дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
245. Сыркина В. Е. Проблема эгоцентрической речи в исследованиях Пиаже. Дипломная работа. ЛГПИ, 1934.
246. Титаренко Т. И. Понимание ребенком сказки. «Труды Республиканской конференции по педагогике и психологии». Т. II. Киев, 1941.
247. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., изд-во АПН РСФСР, 1947.
248. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. «Известия АПН РСФСР». Вып. 41, 1947.
249. Тих Н. А. Задачи воспитания личности в раннем детстве и процесс формирования ее потребностей. «Доклады на совещании по психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
250. Трауготт Н. Н. Взаимоотношение непосредственной и символической проекции в процессе образования условного тормоза. Сб. «На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка», 1934.
251. Ульenkova У. В. Психология дедуктивных умозаключений у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1954.
252. Уманский Л. И. Опыт исследования индивидуально-типологических особенностей детей старшего дошкольного возраста. Канд. дисс. 1955.
253. Усова А. П. К вопросу о характере творческих игр детей в дошкольном возрасте и правилах руководства ими. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. 56, 1947.
254. Фаддеева В. К. Образование условной связи путем ориентировочно-пробовательных реакций. Сб. «На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка», 1934.
255. Фаддеева В. К. Особенности взаимодействия первой и второй сигнальных систем при образовании условной реакции на сложный раздражитель у детей. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. I, Вып. 3, 1956.
256. Фаусек Ю. Н. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори, 1922.
257. Фигурин Н. Л. и Денисова М. П. Опыт экспериментально-рефлексологического изучения ранних дифференцировок сочетательных рефлексов у детей в младенческом возрасте. Сб. «Новое в области рефлексологии», 1925.

258. Фигурин Н. Л. и Денисова М. П. Этапы развития ребенка от рождения до одного года. Сб. «Вопросы генетической рефлексологии», 1929.
259. Фигурин Н. Л. и Денисова М. П. Экспериментальное изучение реакции на новое. Сб. «Вопросы генетической рефлексологии», 1929.
260. Филиппюк Г. С. Психологические особенности наблюдений у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. 1955.
261. Фрадкина Ф. И. Психология игры в раннем детстве (генетические корни дошкольной игры). Канд. дисс. М., 1946.
262. Фрадкина Ф. И. Возникновение речи у ребенка. «Ученые записки ЛГПИ». Т. XII, 1955.
263. Хозак Л. Е. Попытка изменения высказывания ребенка путем экспериментальной организации его деятельности. Сб. «На пути изучения высших форм нейродинамики ребенка», 1934.
264. Хозак Л. Е. Образование условных связей у ребенка путем перекрестного замыкания на основе прошлого опыта. Сб. «На пути к изучению высших форм нейродинамики ребенка», 1934.
265. Хоменко К. Е. Восприятие изображений пространственных и перспективных отношений у детей младшего возраста. «Ученые записки Харьковского ГПИ», 1939, № 1.
266. Хоменко К. Е. Возникновение наглядно-действенного мышления у ребенка. «Труды Республиканской конференции». Т. II. Киев, 1941.
267. Хоменко К. Е. Понимание художественного образа детьми младшего возраста (на укр. яз.). «Ученые записки Харьковского ГПИ». Т. VI, 1941.
268. Циванюк Н. А. Особенности понимания сказки у детей от 3 до 5 лет. Канд. дисс. М., 1953.
269. Циммерман А. Н. Участие обонятельного анализатора в аналитико-синтетической деятельности детей 4—7 лет. «Известия АПН РСФСР». Вып. 75, 1956.
270. Чамата П. Р. О развитии самосознания ребенка. Институт психологии. Т. I. Киев, 1949.
271. Черков А. В. Психологический анализ овладения ребенком нормами общественного поведения на основе игры. Канд. дисс. М., 1949.
272. Чрелашвили Н. В. К вопросу о грамматическом изменении слов в речи ребенка. «Тезисы докладов на совещании по психологии (1—6 июля 1955 г.)», изд-во АПН РСФСР, 1955.
273. Чуковский К. От двух до пяти, 1955.
274. Шабалин С. Н. Предметно-познавательные моменты в восприятии формы дошкольником.
275. Шабалин С. Н. Восприятие формы дошкольником. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. XVIII, 1939.
276. Швачкин Н. Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника. Сб. «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». М.—Л., изд-во АПН РСФСР, 1948.
277. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве. «Известия АПН РСФСР». Вып. 13, 1948.
278. Швачкин Н. Х. Психологический анализ ранних суждений ребенка. «Известия АПН РСФСР». Вып. 54, 1954.
279. Швачкин Н. Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка. «Известия АПН РСФСР». Вып. 54, 1954.
280. Шемякин Ф. Н. Развитие руки на первом году жизни ребенка. «Ученые записки Института психологии». Т. II, 1941.
281. Шинакова Г. И. Особенности образования пространственно-двигательных ассоциаций у детей. «Ученые записки ЛГУ». Вып. 8, 1955, № 203.
282. Шрафтзетцер М. О. Опыт использования защитного рефлекса на сильный свет (световая методика) для выработки наиболее ранних условных рефлексов у грудного ребенка. «Вопросы педагогики». Т. VII, 1935, № 6.
283. Штивельман М. Г. О подражании у детей раннего возраста. Институт психологии. Т. I. Киев, 1948.
284. Щелованов Н. М. и Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. Изд. 3, 1955.
285. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы игры дошкольников. «Дошкольное воспитание». 1947, № 11.
286. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры. Сб. «Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста». М., изд-во АПН РСФСР, 1948.
287. Эльконин Д. Б. Игра и психическое развитие ребенка-дошкольника. «Труды Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию», 1949.
288. Эльконин Д. Б. Некоторые проблемы физиологии высшей нервной деятельности и детской психологии. «Советская педагогика», 1951, № 11.
289. Эльконин Д. Б. Особенности взаимодействия первой и второй сигнальных систем у детей дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 64, 1954.
290. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
291. Эльконин Д. Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста, изд-во АПН РСФСР, 1957.

292. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., изд-во АПН РСФСР, 1958.

293. Яблоков Л. А. Восприятие множества и счет при формировании первоначальных понятий о числе. Канд. дисс. М., 1952.

294. Ядэшко В. И. Психологические особенности формирования предложений в речи детей от 3 до 5 лет. Канд. дисс. М., 1956.

295. Якобсон С. Г. Соотношение зрения и осязания в восприятии формы детьми дошкольного возраста. «Вопросы психологии», 1957, № 3.

296. Яковлевичева А. Ф. Значение текста и рисунка, их взаимоотношений для понимания ребенком дошкольного возраста детской книги. Канд. дисс. Л., 1953.

297. Яновская Э. В. Материалистические основы игры. «Советская педагогика», 1940, № 1.

298. При написании настоящего обзора были использованы рукописи глав к монографии «Психология детей дошкольного возраста»: Т. В. Ендовицкой «Развитие восприятий и ощущений в дошкольном возрасте» и «Развитие памяти в дошкольном возрасте»; Я. З. Неверович «Психологические особенности трудовой деятельности ребенка-дошкольника».

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕНИЯ

*Д. Н. Богоявленский
и Н. А. Менчинская*

Развитие психологии учения, как и всей педагогической психологии, не было прямолинейным и равномерным. Были определенные поворотные пункты, которые обуславливали ее особенно интенсивное развитие и качественную перестройку. Исследования по психологии учения в период после Великой Октябрьской социалистической революции явились не простым продолжением тех исследований, которые осуществлялись в до-революционное время в России, но знаменовали собой возникновение новой проблематики, новых понятий, новых исследовательских путей. Вместе с тем разработка вопросов психологии учения в значительной мере опиралась на положения и факты, добытые психологией в предшествующий период. Надо отметить, что современная психология учения получила довольно богатое наследство.

Конец XIX и особенно начало XX столетия ознаменовались широкой разработкой вопросов экспериментальной педагогики и педагогической психологии как в зарубежных странах, так и в России. Достаточно указать на то, что за период 1906—1916 гг. было созвано пять всероссийских съездов по психологии, все они были посвящены вопросам или педагогической психологии, или экспериментальной педагогики.

Стремление приблизить психологию к жизни, разрабатывать ее прикладные ветви очень ярко выявилось в эти годы. Вместе с тем обнаружилась тенденция к противопоставлению психологии как теоретической дисциплины и психологии прикладной и наряду с этим связанная с ней тенденция заменить прикладной психологией педагогику.

Характерным для того периода было одно из выступлений А. П. Нечаева, в котором он противопоставил экспериментальную психологию «пустословию педагогики» и утверждал, что все вопросы школьного обучения можно решить методом эксперимента.

Н. Е. Румянцев прямо говорит о слиянии педагогики с психологией, фактически имея в виду поглощение педагогики. Высказывались утверждения относительно того, что школа должна идти не от заранее установленных программ и методов обучения, а от ученика, от его потребностей. Эти неправомерные тенденции «педоцентризма» непосредственно были связаны с теорией свободного воспитания, занимающей господствующее положение в буржуазной педагогике того времени.

В эти годы в России вышел из печати целый ряд руководств по педагогической психологии (П. Ф. Каптерева, М. М. Рубинштейна,

А. П. Нечаева и других), в них была сделана попытка дать систематическое изложение вопросов психологии и вместе с тем помочь учителю в организации учебно-воспитательного процесса.

Несмотря на различие во взглядах психологов дореволюционного периода по многим существенным вопросам, для публикуемых ими книг по педагогической психологии была характерна одна общая особенность: в них излагались данные, почерпнутые из исследований по общей психологии, и делалась попытка чисто дедуктивным путем приложить эти данные к фактам из жизни школы. Наблюдалась резкая диспропорция между претензиями психологов обосновать педагогический процесс и теми фактическими данными психологических исследований, какими они располагали.

Так, например, П. Ф. Каптерев основную часть своей книги «Педагогическая психология», опубликованной в 1883 г. [96], посвятил рассмотрению данных, полученных в исследованиях по общей психологии, и собственно «педагогическая психология» исчерпывалась небольшим количеством страниц, на которых автор изложил педагогические выводы из рассмотренных выше положений («Педагогический уход за образованием представлений, ...за ассоциациями представлений» и т. п., — так об этом говорил П. Ф. Каптерев).

Несколько позднее, в первой четверти XX столетия, стало изменяться содержание педагогической психологии. А. П. Нечаев уже прямо говорит о постановке психологических экспериментов, «специально приуроченных к уяснению вопросов педагогического характера» [141].

Однако эти эксперименты были направлены на изучение у детей психических процессов, осуществляемых вне условий воспитания и обучения.

Так, например, А. П. Нечаев и его сотрудники исследовали у учащихся характерные особенности процесса восприятия (предъявляя ряды букв в бессмысленном и осмысленном сочетаниях и таблицы рисунков), ими исследовались также представления детей с точки зрения их отчетливости и богатства (выяснялось знание детей о том или ином предмете, а именно умение указать качество предмета, который назывался, ответить на вопрос, видели ли они предмет и если видели, то где и когда. Среди предметов назывались животные, растения, явления природы).

Наряду с представлениями исследовались у тех же самых учеников запоминание чисел, запоминание слов различного значения (обозначающих различные ощущения) и т. п.

При обработке результатов делалась попытка, установив взаимоотношение между данными различных опытов, разделить учащихся на группы, обладающие теми или иными характерными особенностями в области психических процессов.

Нельзя не отметить, однако, что А. П. Нечаев уже ставил перед собой вопрос об установлении той или иной связи между данными психологических экспериментов и школьной практикой, *но делалось это пока в самой общей форме и связи эти носили чисто внешний характер.*

Так, например, при изучении представлений выяснялось, какое влияние оказывает на их отчетливость и богатство детский сад. (Наблюдениям подвергались дети, посещавшие детский сад и не посещавшие его.) Или производилось сопоставление результатов опытов с оценкой школьных успехов испытуемых.

Необходимо обратить внимание также и на то, что А. П. Нечаевым и его сотрудниками делались попытки изучать изменения в психических процессах и свойствах личности в зависимости от возраста. Так, предлагалось писать сочинения на одну и ту же тему (например, «про реку Неву») испытуемым разного возраста (от 9 до 20 лет), при этом исследователи стремились выявить общий умственный склад учащихся разного возраста.

Также в широком возрастном плане исследовались интересы учащихся, причем характерно опять-таки, что это не было изучением учебных интересов. А. П. Нечаев судил об интересах на основе характера ассоциаций, по преимуществу возникающих у учащихся в ответ на требование написать о том, что они знают: 1) приятного, 2) неприятного, 3) удивительного, 4) смешного. При этом экспериментатор специально устранял возможность обдумывания и выбора возникающих у них представлений. В этих целях он просил писать «как можно скорее». Также делалась попытка как-то соотнести полученные данные с реальными интересами. Производилось сопоставление результатов опытов с ассоциациями с данными опроса о любимой книге.

Однако вопрос о формировании самих читательских интересов не подвергался изучению.

В этот период (первая четверть XX столетия) у отдельных психологов возникала потребность в переосмысливании предмета педагогической психологии, ими ставился вопрос о необходимости специального изучения психики ребенка в конкретных условиях его деятельности.

Эта тенденция ярко выражена, в частности, у М. М. Рубинштейна в одной из его книг, опубликованной в 1913 г. [174].

Автор, пытаясь отграничить психологию теоретическую от прикладной, пишет о том, что первая «интересуется простейшими процессами или искусственно изолированными процессами, между тем как педагогическая психология должна брать психику в конкретных живых условиях ее функционирования, в школе, в доме и вне их» [174; 2].

Вопрос о предмете педагогической психологии и о ее месте в системе педагогических наук был подвергнут серьезной дискуссии впоследствии — в 20-х годах, уже после Великой Октябрьской социалистической революции в нашей стране.

Интерес представляет с этой точки зрения дискуссия между П. П. Блонским и Л. С. Выготским, которая имела место в это время. Она получила отражение в книге Л. С. Выготского «Педагогическая психология», изданной в 1926 г. [34]. Л. С. Выготский возражает против утверждения П. П. Блонского относительно того, что педагогическая психология, с одной стороны, берет из теоретической психологии главы, имеющие интерес для педагога, а с другой стороны, «обсуждает выдвигаемые жизнью педагогические требования с точки зрения их соответствия законам душевной жизни».

Этому тезису Л. С. Выготский противопоставляет другую точку зрения, он считает бесполезным трудом перенесение в педагогическую психологию готовых глав из общей психологии, не принимает он также и вторую часть высказанного П. П. Блонским тезиса. Он указывает, что «невозможно предоставить жизни, без посредства всякой науки, выдвигать педагогические требования. Это дело — теоретической педагогики» [34; 18].

Для Л. С. Выготского превращение педагогической психологии в самостоятельную науку ни в какой мере не означало поглощение ею педагогики.

Неприемлемость для Л. С. Выготского второй части тезиса П. П. Блонского аргументировалась Л. С. Выготским также и тем, что психологии не может отводиться роль только эксперта. Это еще лишний раз подчеркивало его мысль о необходимости разработки в исследовательском плане вопросов педагогической психологии как самостоятельной отрасли науки¹.

¹ Необходимо отметить, что П. П. Блонский в своих психологических исследованиях фактически реализовал ту трактовку педагогической психологии, согласно которой эта отрасль науки имеет свой собственный предмет и не занимается простым приложением данных общей психологии к практике школы.

После Октябрьской революции в нашей стране не только встал в полную силу вопрос о необходимости пересмотра предмета педагогической психологии, но и возникла потребность в новой проблематике, в пересмотре ряда употребляемых ранее понятий.

Борьба против схоластики и засилия словесных методов дореволюционной школы, попытка реализовать принципы трудового обучения — все это нашло отражение и в работах по педагогической психологии.

Прогрессивные идеи сознательного обучения, выдвинутые русскими революционными демократами (А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов и другие), разработанные К. Д. Ушинским, получили развитие в курсах педагогической психологии, изданных в первые годы после Октябрьской революции. С этой точки зрения заслуживает внимания курс лекций по педагогической психологии, прочитанный Н. Е. Румянцевым в 1918 г. в Петрограде. Понятие «применение знаний» играет очень большую роль в системе его психолого-педагогических взглядов.

Однако прошло немало лет, прежде чем психологи приступили к исследованию процесса применения знаний на практике, к решению различных задач.

Требования к педагогической психологии — к ее предмету и проблематике — значительно опережали фактические возможности выполнения исследований в новых направлениях.

И даже в книге Л. С. Выготского по педагогической психологии, опубликованной в 1926 г. (которую, несомненно, следует расценивать как определенную веху в создании руководств по педагогической психологии), еще отсутствуют новые фактические данные исследований в области педагогической психологии. Автору поэтому неоднократно приходилось совершать неправомерно большой и неоправданный скачок от общепсихологических положений к практике воспитания и обучения.

Отсутствие необходимых исследовательских фактов о психической деятельности детей, добытых в условиях воспитания и обучения, обусловило чрезвычайную легкость психологического «обоснования» различных, а иногда и разноречивых педагогических положений.

Общепсихологическое положение о мышлении как решении задачи, о роли затруднений для возникновения мысли выдвигалось в качестве психологического оправдания для различных прожектерских методов, каким, например, являлся дальтон-план.

Методу целых слѳв при обучении грамоте психологи находили легкое «обоснование», опираясь на общепсихологическое положение о целостном характере восприятия детей.

Нередко различные психологи «обосновывали» противоположные педагогические положения, используя при этом установленные психологические закономерности. В руководствах по педагогической психологии того периода мы, например, часто находим обоснование необходимости широкого использования принципа наглядности в обучении, при этом авторы ссылаются на свойство конкретности, присущее детскому мышлению, в то же самое время в других руководствах, наоборот, дается обоснование вреда наглядности в обучении и при этом делается ссылка на другую закономерность мышления, а именно, на то, что мышление возникает там, где имеются трудности, препятствия, а использование наглядности приводит к изгнанию всякой трудности мысли для ребенка (такова, в частности, точка зрения Л. С. Выготского в его книге «Педагогическая психология» [34]).

Такая произвольность в психологических обоснованиях различных педагогических принципов была неизбежна на определенном этапе развития психологии, поскольку психологические факты в тот период устанавливались и применялись *вне конкретных условий*, отсутствовали еще исследования психических процессов детей, осуществляемых в условиях конкретной деятельности, в процессе воспитания и обучения.

Резкий перелом в развитии советской психологии наступил в 30-х годах. Он ясно определился после постановления ЦК партии «О педологических извращениях в системе наркомпросов», изданного в 1936 г., а некоторые тенденции, знаменующие новые пути в психологическом исследовании, начали проявляться в период, предшествующий этому постановлению. П. П. Блонский, Л. С. Выготский и их сотрудники начали проводить исследования психики детей в условиях их конкретной деятельности, они поставили новые теоретические вопросы, актуальные для практики воспитания и обучения.

Характерной тенденцией для исследований 30-х годов явилось не изолированное изучение психических функций, а изучение их в сложных взаимосвязях. Книга П. П. Блонского, вышедшая из печати в 1935 г., носит заглавие «Память и мышление» [13]. Однако, намечая генетически различные уровни развития памяти, автор не ограничивается выявлением взаимозависимости двух психических процессов — памяти и мышления, — а анализирует взаимоотношение памяти и чувства, воображения и речи, памяти, речи и мышления. Этим самым понятие психической функции утрачивало замкнутость своего содержания и ставился вопрос о «движениях перехода» от одной функции к другой. Даже больше того, в книге П. П. Блонского подчеркивается возможность таких незаметных переходов, при которых трудно бывает определить, о какой функции может идти речь. Данная постановка вопроса в дальнейшем оказывает существенное влияние на содержание понятий, используемых в педагогической психологии.

Уже у П. П. Блонского большое значение приобрело понятие «усвоения», которое затем заняло одно из центральных мест в системе понятий психологии обучения. Блонский отмечал, что нельзя смешивать проблему усвоения с проблемой памяти, усвоение не сводится только к памяти, оно неразрывно связано с проверкой, с самоконтролем. С этой точки зрения П. П. Блонский изучал процесс усвоения учащимися заданного им урока и установил ряд стадий, которые проходит усвоение. В основу их различения П. П. Блонский и положил различный характер самоконтроля.

Блонскому принадлежит интересная (высказанная в очень лаконичной форме) трактовка вопроса о взаимоотношении между знаниями и мышлением.

Для него знания выступают в качестве необходимого условия мышления и вместе с тем мышление не сводится к репродуцированию знаний.

Рассуждающее мышление, как отмечает П. П. Блонский, «развивается лишь на определенном, притом весьма высоком уровне развития памяти. Пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать» [13; 172]. Вместе с тем указывает он дальше: «...между мышлением и памятью обнаруживается разница: испытуемый начинает думать там, где привычка или прежнее знание оказываются недостаточны» [13; 174].

Продолжая развивать мысль о взаимоотношении между знаниями и мышлением, П. П. Блонский в своей книге неоднократно останавливается на вопросе о том, что способы мышления зависят от степени трудности задачи, от степени привычности для того, кто ее решает.

Правильность этого положения Блонский раскрывает в целом ряде различных опытов. (Опыты с лабиринтами, эксперимент, в котором требуется от испытуемого найти определенную вещь, опыты на заучивание текста.) По данным проведенных исследований оказалось, что различные способы решения задачи обнаруживались не только у разных испытуемых (в зависимости от их возраста и интеллектуального развития), но и у *одного и того же* испытуемого в зависимости от степени трудности решаемой им задачи.

Этот вывод в работах П. П. Блонского не имел центрального значения, он делался как бы попутно, однако на последующих этапах развития психологии обучения это положение приобрело, как мы увидим дальше, очень большое значение.

В определении новых путей исследования и в постановке новых проблем важный шаг был сделан Л. С. Выготским и его сотрудниками.

В своей книге «Мышление и речь», впервые изданной в 1934 г. и переизданной в 1956 г. [35], Л. С. Выготский поставил вопрос о необходимости изучать мышление в процессе обучения.

Проблема образования понятий в свете исследований его и его сотрудников стала разрабатываться на новой основе.

Стало изучаться не только образование понятий на искусственном материале, но и образование реальных научных понятий, вводимых в процессе обучения, фактически было начато изучение усвоения понятий. (Первым исследованием, вскрывающим усвоение понятий учащимися в процессе обучения, было исследование Ж. И. Шиф, выполненное на материале обществоведения [229].)

Впервые был поставлен вопрос о соотношении в усвоении научных и так называемых «житейских» понятий, приобретаемых детьми до школы, вне систематического процесса обучения. У Л. С. Выготского фактически этот вопрос представлял собой составную часть более широкой проблемы взаимоотношения отдельных понятий и их систем.

Л. С. Выготский подчеркивал, что исследование именно реальных понятий дает возможность поставить и решить эту проблему, поскольку в этих условиях (в отличие от условий искусственного эксперимента) «всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней» [35; 302].

Л. С. Выготский в ряде исследований прослеживал перестройку отношения понятия к объекту и отношений общности между понятиями. Своими первыми исследованиями он показал все огромное значение проблемы формирования систем понятий в процессе обучения, которая впоследствии стала широко изучаться.

Л. С. Выготский не ограничился установлением связи между развитием мышления и приобретением знаний, он подверг теоретическому и экспериментальному анализу более общий вопрос о соотношении между обучением и развитием. В 1934 г. он написал статью «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» [35].

Ряд положений, высказанных в этой статье, сохраняет полную силу и в настоящее время.

Таков его тезис о том, что обучение и развитие не совпадают, хотя они фактически связаны друг с другом с первого дня жизни ребенка, что между ними устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые не подчиняются единой умозрительной формуле [35; 452].

Большое принципиальное значение имеет его тезис, согласно которому правильно организованное обучение ведет за собой развитие, а не плетется у него в хвосте.

Л. С. Выготский разрабатывает понятие «зоны ближайшего развития», с помощью которого он раскрывает одну очень важную мысль, а именно мысль о том, что, желая выявить умственное развитие ребенка, нельзя ориентироваться только на то, что им уже достигнуто, т. е. ориентироваться на пройденные им и завершенные этапы, необходимо учитывать «динамическое состояние его развития», «те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления» [35; 478].

Взгляд на умственное развитие как на смену качественно своеобразных этапов мыслительной деятельности, осуществляемой в процессе обучения, открывал широкие перспективы для исследований в области психологии обучения.

Но что касается конкретной попытки Л. С. Выготского охарактеризовать основные из этих этапов, то она имела ряд принципиальных недостатков, связанных с тем, что Л. С. Выготский подходил к выделению этапов умственного развития с точки зрения так называемой «теории культурного развития». Он исходил из той предпосылки, что овладение культурой (т. е. суммой исторически сложившихся знаний) перестраивает психические процессы ребенка, причем сущность этой перестройки сводится к переходу от непосредственных, «натуральных», форм поведения к опосредствованным (т. е. пользующимся средством или знаком) «культурным» актам или процессам. У Л. С. Выготского имело место противопоставление органического и функционального развития, согласно его точке зрения, в первом случае совершенствуется нервный аппарат, во втором — прием или способ поведения.

В соответствии с теорией культурного развития процесс овладения тем или иным знанием или операцией проходит несколько стадий: первая стадия натуральных реакций без пользования знаком (при обучении арифметике, например, это — стадия непосредственного восприятия количества без помощи счета), на следующих стадиях выступает использование знака, но вначале знака внешнего (например, счет при помощи пальцев), а затем знака внутреннего (например, счет в уме), когда внешний прием поведения как бы вращивается внутрь и становится уже внутренней реакцией.

Противопоставление органического развития функциональному, имевшее место у Л. С. Выготского, было теоретически несостоятельным, процесс развития им неправомерно схематизировался, сущность перехода от низшего к высшим этапам в процессе овладения знаниями трактовалась им неправильно. В действительности, сущность изменения не сводится к тому, что процесс утрачивает характер внешнего действия с предметами и осваивается в речи. Овладение речью изменяет характер действия с предметами. Происходит не простое «вращивание» внешних действий во внутрь, как это считал Л. С. Выготский, а *перестройка с помощью речи* действий ребенка с предметами.

Однако если отбросить ошибочную интерпретацию, то в этих его положениях можно найти рациональное зерно, которое сводится к следующему тезису: в процессе обучения отвлеченное знание (или операция) не сразу становится достоянием ученика, ученик приходит к ее овладению через предметное действие.

Но признание этого тезиса не означает, что предметное действие может выступать только в начальный период усвоения знаний. Как показали дальнейшие исследования, между действием предметным и мысленным существуют динамические взаимоотношения, и возврат к предметному действию всегда возможен на более поздних стадиях формирования мысленных действий. Даже больше того, в условиях политехнического обучения очень важное значение приобретает вопрос о переходе от мысленных действий к действиям предметным.

В этом отношении большой интерес представляют наблюдения П. П. Блонского, описанные им в его книге «Память и мышление».

П. П. Блонский указывает, что при решении той или иной проблемы может обнаруживаться разное соотношение между мышлением и действием. «...В огромнейшем большинстве случаев, — пишет он, — имеет место переход действия в мышление и обратно, но иногда налицо только действие, а иногда дублирование одного другим» [13; 173].

Причем П. П. Блонский подчеркивает, что это соотношение определяется не только возрастом и интеллектуальным развитием испытуемых, но оно также в большой мере зависит от степени трудности задачи, поэтому у одного и того же испытуемого при решении разных проблем оно может изменяться.

Итак, начало 30-х годов было ознаменовано появлением ряда исследований, существенно продвигавших вперед научную разработку вопросов педагогической психологии.

Но движение это было крайне замедленным, развитие психологической науки в тот период чрезвычайно задерживалось вследствие некритического заимствования теорий буржуазных психологов, вследствие широкого распространения педологии. В публикуемых работах не всегда можно было отделить живое психологическое исследование от наукообразных педологических рассуждений и фактов. Усилия многих психологов были направлены на разработку тестов, якобы определяющих степень умственной одаренности учащихся и «измеряющих» их школьные успехи.

Существовавшая в те годы в Москве Центральная педологическая лаборатория, пытаясь анализировать причины неуспеваемости школьников, проводила в широких масштабах «исследование», суть которого состояла в том, чтобы определить коэффициенты корреляции между успеваемостью школьников, с одной стороны, и количеством занимаемой ими жилплощади, количеством потребляемого мяса, с другой. Такого рода «исследования» подменяли собой научное изучение детей.

В школах господствовали педологи, деятельность которых протекала в отрыве от учителей и школьных занятий. Психологи не противопоставили этой вредной практике другую практику, основанную на научных знаниях о ребенке.

Положение в корне изменилось после постановления ЦК партии от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» [160; 69—73].

Это постановление, осуждавшее теорию и практику педологии, оказало решающее влияние на развитие психологической науки и прежде всего на развитие той ее ветви, которая была связана со школой, т. е. на развитие педагогической психологии.

После постановления ЦК партии психологи приступили к коренному пересмотру принципиальных основ науки, они начали вести работу по преодолению антимарксистских, лженаучных положений, глубоко проникнувших в психологию.

Особое внимание психологов было направлено на то, чтобы преодолеть главный «закон» педологии, согласно которому развитие детей фатально определяется двумя факторами — наследственностью и «неизменной средой», — а для этого необходимо было изучать изменения в психике учащихся под влиянием изменяющегося педагогического процесса, проследить, в частности, как отражаются методы обучения и содержание изучаемых знаний на психологических особенностях усвоения учебного материала, какое значение имеет активность самих учащихся в процессе усвоения. Остро встал вопрос о необходимости критического переосмысливания понятия возраста, тех жестких, неизменных возрастных стандартов, которые были перенесены к нам вместе с принципами буржуазной тестологии и использование которых по существу умерщвляло самую идею развития.

Возрастные особенности психики детей были поставлены в тесную связь с условиями воспитания и обучения, с конкретной ступенью обучения, с тем опытом, который приобретает ребенок в процессе своей жизни.

Положение о том, что психические процессы не только проявляются, но и формируются в деятельности (положение, выдвинутое С. Л. Рубинштейном в 1934 г. и затем развитое им в его «Основах психологии» [170]), заняло центральное место в психологической теории. Оно послужило стимулом к развертыванию исследований, изучавших психические процессы в изменяющихся условиях деятельности, в их развитии и становлении.

Такой аспект изучения содействовал более четкому выделению из состава общей психологии собственного предмета и задач психологии учения. Предметом изучения стала педагогически детерминированная учебная деятельность школьника, а задачей — раскрытие ее психологических закономерностей.

Такое понимание задач исследования обязывало изучать психическую деятельность не как проявление абстрактных психических функций, а как деятельность человека — активного деятеля, живущего в определенных общественно-исторических условиях и руководствующегося социально-обусловленными целями и намерениями. Деятельность в связи с этим рассматривалась как единый целостный динамический процесс.

Ставя во главу угла изучение деятельности как процесса, психология тем самым выдвинула положение о важном значении *генетических* методов исследования, позволяющих изучать этот процесс в естественных условиях обучения.

Такой переход от изучения отдельных функций к изучению конкретной деятельности открывал перед педагогической психологией широкие перспективы для использования результатов исследований в *практике школьного обучения*.

После постановления ЦК партии о педологических извращениях был подвергнут пересмотру вопрос о взаимоотношении педагогической психологии и педагогики. (Со статьей на эту тему выступил в 1937 г. А. Н. Леонтьев в журнале «Советская педагогика» [112].)

Были внесены существенные коррективы в распространенную ранее точку зрения относительно того, что психология обосновывает педагогику, подчеркивалось, что педагогическая психология *в свою очередь опирается на педагогику*, поскольку она изучает психическую деятельность детей в условиях воспитания и обучения. Была поставлена задача не подменять педагогов в руководстве учебно-воспитательным процессом, а помогать им, разрабатывая научные основы его рациональной организации.

Вполне закономерно, что на известный (и довольно длительный) период времени практическая работа психологов в школе была прекращена, так как в процессе исследовательской работы должны были быть созданы *новые основы* для разработки методов изучения детей в практических целях.

Отвергнув тестовый метод, психологи стали широко разрабатывать методы наблюдения, беседы и эксперимента, уделяя особое внимание повышению культуры естественного эксперимента. Широко используя «принцип срезов» в той форме, в какой им пользовалась генетическая психология (когда сравнивались данные, полученные от детей различного возраста), психологи, ведущие исследования по проблемам обучения, стали также изучать психические процессы *одних и тех же детей на различных этапах обучения*, тем самым получив возможность с большим основанием говорить о тех изменениях, которые произошли в психике ребенка в результате обучения. В этих же целях была разработана новая форма естественного эксперимента — так называемый «обучающий эксперимент», при котором психолог сам формировал необходимые знания, умения или навыки, сочетая воедино в своем опыте изучение и воздействие (см. об этом [123], [172], [173]).

С 1936—1937 гг. исследовательская работа по психологии обучения приобрела в нашей стране большой размах. В центре исследований стал процесс учения детей во всем его многообразии: изучался процесс понимания детьми различного учебного материала, усвоение понятий и овладение мыслительными операциями в процессе изучения основ наук, исследовались решение задач, выработка навыков и умений, изучались ошибки учащихся с целью выявления их психологической приуро-

ды, выявлялись психологические предпосылки наиболее эффективного усвоения, подвергались исследованию мотивы учения учащихся, роль оценки в процессе усвоения ими знаний и т. п.

Исследования этих вопросов стали вестись еще в более широких масштабах с 1944 г., после того как была создана Академия педагогических наук.

Сотрудничество в системе академии психологов, с одной стороны, методистов и дидактов, с другой, возможность дискуссий между ними способствовали выбору более актуальной для школы проблематики психологических исследований.

В процессе этого сотрудничества психологи овладевали умением учитывать конкретные особенности обучения (а это приобреталось не сразу), они стали анализировать с психологической точки зрения опыт учителей и тем самым приблизились к решению задачи, поставленной перед исследовательскими институтами в постановлении ЦК партии о начальной и средней школе от 5 сентября 1931 г. — «Сосредоточить работу соответствующих исследовательских институтов главным образом на изучении и обобщении опыта, накопленного практическими работниками школы» [160].

В исследованиях по психологии обучения со всей ясностью выявилась тенденция подчинять логику исследования последовательному раскрытию закономерных особенностей *различных* психических процессов или, точнее, различных сторон познавательной деятельности учащихся, связанных с какой-либо *одной конкретной* областью знания.

Так, психология обучения расчленилась на целый ряд частных ветвей: «психология обучения чтению», «психология обучения арифметике» и т. п., — каждая из которых основывалась на проведенных исследованиях, обобщаемых в некоторых случаях в работах монографического типа.

Таким образом, основное внимание было устремлено на выявление не общих закономерностей усвоения учебного материала учащимися различного возраста и ступени обучения, а частных закономерностей, специфических для усвоения материала определенного содержания.

В связи с этим психология повернулась на данном этапе по преимуществу к частным методикам преподавания учебных дисциплин, но не к общей теории обучения, не к дидактике.

Можно с полным основанием сказать, что период с 1936 до 1950 г. был ознаменован преимущественным развитием конкретных частных исследований в области психологии учения.

В этом была и сила и слабость данного этапа. Сильная сторона состояла в том, что психологи, изучив отдельные конкретные виды учебной деятельности, заметно продвинулись в разработке научных основ преподавания того или иного учебного предмета. Но с этим неизбежно была связана и слабая сторона: был отодвинут назад вопрос относительно общих закономерностей мыслительной деятельности детей в процессе учения, недостаточно разрабатывалась общая теория учения.

В связи с этим в течение длительного периода не проводилась работа по подготовке систематических руководств по педагогической психологии и по психологии учения в частности (в дореволюционный период таких руководств было, как известно, немало).

Однако несомненно, что большое количество конкретных исследований создавало основу для новых, более глубоких обобщений.

Важную роль в переходе психологии учения на более высокую ступень сыграла научная сессия, посвященная проблемам физиологического учения И. П. Павлова, состоявшаяся в 1950 г.

Освоение лавловского учения, попытка реализовать в исследованиях по психологии учения идеи И. П. Павлова (об ассоциациях, системности, взаимоотношении первой и второй сигнальных систем и др.)

способствовали тому, что были выделены для изучения ведущие проблемы, стали выявляться на различном материале общие закономерности учения, наметились основные контуры теории учения.

Если характеризовать в общих чертах современное состояние психологии учения, то необходимо выделить ряд ее существенных особенностей.

Использование генетического принципа, т. е. изучение явлений в развитии,— это основное, что отличает все исследования по психологии учения. Как осуществляется переход от незнания к знанию, через какие последовательные этапы или ступени проходит ученик, овладевая тем или иным знанием, умением или навыком, как изменяются способы выполнения учебного задания— это те вопросы, которые интересуют каждого исследователя.

В связи с этой задачей проводится изучение знаний и навыков, проявляющихся в развитой форме (у взрослых), и прослеживается длительный путь формирования знаний и навыков у детей, начинающих ими овладевать.

На путь широкого сравнительного изучения учащихся различных классов встал Н. А. Рыбников еще в 1936 г., изучая навыки чтения [182]; этот принцип наиболее полно реализуется в монографических работах, обобщающих ряд исследований, посвященных вопросу об овладении учащимися той или иной отраслью знания или тем или иным видом учебной деятельности. Мы имеем в виду работы Л. М. Шварца [222] и Т. Г. Егорова [59], посвященные вопросу об овладении навыками чтения, Е. В. Гурьянова [46], [48] и М. П. Феофанова [213], освещающие вопрос о развитии навыков письма, Н. А. Менчинской [123], посвященные психологии обучения арифметике, Д. Н. Богоявленского [15], [17], относящиеся к орфографии, и др.

При этом в исследованиях по психологии учения возраст учащихся не отделяется от ступени обучения, т. е. осуществляется сравнение данных, полученных от учащихся различных классов, а следовательно, и разного возраста, но незначительные колебания внутри того или иного возрастного периода, обнаруживаемые у учащихся одного и того же класса во внимание не принимаются.

Для всех исследований по психологии учения характерна направленность на выявление *качественно-своеобразных* этапов в овладении знаниями и навыками. Это положение применительно к навыку формулируется Л. М. Шварцем в одной из его книг следующим образом: «Развитие навыка и есть не что иное, как смена одних приемов другими, более совершенными, благодаря чему навык меняется *качественно*» [222;95]. И при этом, как подчеркивает он далее, выработанные ранее приемы не исчезают, а преобразуются. Каждый новый этап в развитии навыка характеризуется каким-либо приемом, который является доминирующим. Однако в качестве доминирующего далеко не всегда выступает наиболее высокий в качественном отношении прием. «Наоборот,— как отмечает Л. М. Шварц,— как правило, в любом этапе развития навыка можно встретить первые проблески более совершенных приемов.

Но эти приемы должны еще окрепнуть, развиться на базе старых, и, только достигнув определенного уровня развития, они, оттеснив доминировавший ранее прием, станут наиболее обычными, господствующими» (там же).

Это положение в такой же степени (если не в большей) применимо к процессу овладения знаниями. Во всех исследованиях, посвященных этому вопросу, выявляются конкретные формы взаимоотношения старого знания (или способа его применения) с новым, раскрывается переход от низших к высшим ступеням усвоения, выявляются «ростки нового» и их последовательное развитие. При установлении этапов, сту-

пней, или уровней¹, в овладении знаниями и навыками, выявляются их зависимость не только от возраста, степени учебной подготовки и развития ученика, но и от степени совершенства способов обучения, а также от содержания познаваемого учебного материала.

Данная трактовка вопроса о ступенях развития вступает в резкое противоречие с той концепцией развития, которая разделялась педологами и согласно которой стадии умственного развития сменяют друг друга в силу законов возрастного созревания и вне зависимости от содержания познаваемого материала.

Этот вопрос рассматривается в статьях А. Н. Леонтьева, опубликованных в 1937 [112] и 1945 гг. [113], он освещается также С. Л. Рубинштейном [172] и Г. Т. Овсепян [148] в работах, опубликованных в 1939 г., причем последние дают не только теоретическое, но и экспериментальное решение вопроса.

Можно без преувеличения сказать, что любое исследование по психологии учения, выполненное в 40—50-х годах, реализовало именно данную точку зрения на ход умственного развития ученика в процессе обучения.

Своеобразие в использовании генетического принципа в психологии учения (в отличие от детской психологии) заключается в том, что изменение прослеживается в *двух* направлениях: изучается, во-первых, *усложнение* знаний и навыков при переходе учащихся на более высоких ступенях обучения к новому программному материалу и, во-вторых, *упрощение* способов оперирования знанием и навыком, наблюдающееся у школьников в результате упражнений на одном и том же материале.

Направленность на выявление качественно различных способов усвоения и оперирования учебным материалом непосредственно связана с тем, что исследования советских психологов, относящиеся к вопросам обучения, фактически являются исследованиями по психологии *сознательного* учения, они резко противостоят тому направлению в изучении, которое длительный период являлось господствующим в психологии обучения буржуазных стран и основывалось на коннекционизме Торндайка (разновидности бихевиоризма). В исследованиях этого направления процесс учения, как известно, сводится к чисто количественному накоплению связей между стимулом и реакцией, а упражнение соответственно трактуется как механическая тренировка.

Изучая основные закономерности сознательного учения, советские психологи подвергали критике взгляды бихевиористов². (Критический анализ работ Торндайка и его школы был осуществлен Л. М. Шварцем [223] и Н. А. Менчинской [129].)

Характерной особенностью исследований по психологии учения является далее то, что они направлены не только на выявление общих особенностей процесса учения, обнаруженных у учащихся определенного класса и возраста, но и на раскрытие индивидуальных различий в процессе учения. При этом необходимо отметить, что последнее выступает как необходимая составная часть почти любого исследования.

Ведь в каждом классе имеются учащиеся, обладающие различными свойствами обучаемости. Одни учащиеся проходят путь от неполного знания к полному очень быстро, у других же этот процесс растягивается во времени, расчлняясь на ряд этапов. Для исследователя, пытающегося раскрыть психологическую природу процесса учения, является крайне существенным иметь в сфере своего изучения оба этих пути, да-

¹ Термины «этап», «ступень», «уровень» применяются обычно как синонимы. Однако отдельные авторы отдают предпочтение какому-либо одному из них.

² Эта критика была особенно актуальной потому, что в 30-х годах был опубликован в русском переводе ряд книг Торндайка, посвященных вопросам обучения.

же если не ставится специальная цель изучения проблемы индивидуальных различий. С этой же целью психолога интересуют трудности, с которыми встречаются учащиеся в процессе обучения, и те ошибки, какие они делают, усваивая и применяя знания или формируя и используя навыки. Характер ошибок, степень их постоянства или, наоборот, быстрота их исчезновения способствуют раскрытию особенностей мыслительной деятельности детей в процессе учения.

Чаще всего затруднения учащихся, их ошибки выступают в качестве одного из способов раскрытия психологической природы процесса учения, но в отдельных исследованиях они составляют специальную проблему (см., например, работы Н. А. Рыбникова [181], Л. В. Занкова [67], Т. Г. Егорова [57], П. А. Шеварева [224], Е. М. Кудрявцевой [105], Б. Г. Ананьева [5], Г. А. Медеяна [122], З. М. Мехти-заде [130], Д. Г. Померанцевой [158] и других).

Значительной части исследований в области психологии обучения, наконец, присуща еще одна черта, а именно устремленность на изучение не одной какой-либо психической функции, а познавательной деятельности, предполагающей участие целого ряда психических функций (памяти, мышления, внимания и пр.) и протекающей как целостная аналитико-синтетическая деятельность.

Однако в отдельных работах делается попытка идти другим путем, концентрируя внимание на изучении отдельных психических процессов, их роли в процессе учения. Именно таким путем шел М. Н. Шардаков, написавший книгу «Очерки психологии учения» [219], а также И. В. Страхов — автор работы, посвященной вопросу о внимании в процессе учения [207], Н. Ф. Добрынин — редактор книги «Психологический анализ урока» [52].

Второй путь не является генеральной линией в исследовательской работе по психологии учения, однако нельзя отрицать и его правомерность.

Нельзя игнорировать также и то, что целый ряд исследований по общей психологии, посвященных изучению отдельных психических процессов и прежде всего памяти, имеют непосредственное значение для решения вопросов психологии учения.

Последнее относится к тем работам, в которых память трактуется как особый вид деятельности человека, и именно в силу этого в них осуществляется объединение трех аспектов в рассмотрении проблем — аспект общей, детской и педагогической психологии. (Мы имеем в виду работы П. И. Зинченко [71], [72], Л. В. Занкова [68], [69], А. А. Смирнова [200].)

* * *

Закончив краткую характеристику этапов развития психологии учения и ее принципиальных специфических особенностей, переходим ко второй части статьи, посвященной рассмотрению результатов, полученных при разработке отдельных проблем.

В данной статье мы будем касаться только тех работ по психологии учения, которые характеризуют различные стороны познавательной деятельности учащихся, представляя собой ведущую линию в разработке проблем психологии учения.

Считаем необходимым выделить как наиболее разработанные следующие проблемы: *понимания, формирования представлений и понятий, решения задач и выработки умений и навыков.* (Вопрос об умственных операциях, осуществляемых в процессе усвоения и решения задач, входит в указанные выше проблемы.) Требуется рассмотрения вопрос об условиях эффективности усвоения и прежде всего вопрос о мо-

тивации учения. Следует упомянуть также о проблеме индивидуальных различий детей, проявляющихся в процессе обучения¹

Понимание входит необходимой составной частью в процесс усвоения, но вместе с тем оно явилось самостоятельной проблемой для целого ряда исследований.

Поэтому мы и считали необходимым изложить некоторые данные по вопросу о понимании в отдельном разделе.

Разработка проблемы понимания осуществлялась в различных направлениях и на самом разнообразном материале — изучалось понимание принципов и зависимостей, излагаемых в разных науках (математике, естествознании, истории и др.), понимание устной и письменной речи, понимание текстов на родном и иностранном языках и т. п.

Несмотря на специфические особенности понимания, обнаруживаемые в различных видах конкретной деятельности, удалось установить целый ряд общих положений относительно психологической природы понимания.

Понимание приобретает различный характер (как это уже давно установлено в психологии), в зависимости от того, какова степень трудности той познавательной задачи, какую предстоит решить. С этой точки зрения и различается понимание «непосредственное» (которое осуществляется сразу же в процессе восприятия) и «опосредствованное» понимание, которое является развернутым во времени процессом и требует для своего осуществления ряда мыслительных операций. Внимание исследователей по психологии обучения было устремлено главным образом на изучение второго вида понимания. При этом изменения этого процесса прослеживались в двух аспектах: выявлялось, как изменяется понимание одного и того же учебного материала в зависимости от ступени обучения, т. е. у учащихся различных классов, и наряду с этим изучалось, как изменяется процесс понимания у одного и того же ученика в результате его работы над определенным материалом.

И в том и в другом случае устанавливались определенные ступени понимания.

Многочисленные факты, полученные в исследованиях, свидетельствуют о том, что на начальном этапе понимание носит недифференцированно-общий характер, затем выделяются отдельные специфические черты изучаемого объекта и, наконец, осуществляется расчлененное понимание целого.

А. Н. Соколов, изучая понимание достаточно трудного иностранного текста взрослыми [203], отмечает, что вначале в связи с определением значений первых слов у читателей возникает смутная догадка об общем содержании текста, далее происходит дифференциация и спецификация значений слов и, наконец, на третьей — самой высокой ступени происходит объединение дифференцированных значений слов и точное установление общего смысла фразы или абзаца.

Аналогичные изменения процесса понимания обнаружены и на другом материале, резко отличном от того, с которым имел дело в исследовании А. Н. Соколов. Мы имеем в виду процесс понимания устройства механизмов. Этот процесс был исследован С. А. Жекулиным [60] у учащихся десятых классов и взрослых.

Как показали результаты экспериментов, у испытуемых после предварительного ознакомления с объектом (когда у них имела место неопределенно-общая установка на то, что этот объект предназначен для каких-то технических целей, что он является «прибором») наступал период анализа и частичного синтеза объекта. В это время выделялись и

¹ Этими проблемами не исчерпывается разработка вопросов психологии учения, но именно они принадлежат к числу наиболее изученных, стоящих в центре внимания многих исследователей.

узнавались отдельные части прибора (как имеющие определенное назначение). Выделенные части ставились в связь друг с другом.

На этом этапе возникало предположение о принципе его действия. В результате ряда попыток найти единую систему взаимодействия между частями механизма наступал завершающий этап «общего синтеза», как его называет автор исследования.

Примерно в этом же направлении осуществляется изменение понимания принципов и зависимостей у учащихся различных классов. (В. Н. Куликовым [109] и А. Д. Виноградовой [31] это установлено на математическом материале, В. В. Богословским [14] — при изучении истории и т. п.).

Факт установления на разном конкретном материале одних и тех же основных ступеней понимания свидетельствует о том, что мы здесь имеем дело с общей закономерностью, которая имеет в своей основе физиологические законы генерализации и дифференцировки, установленные И. П. Павловым.

Какие процессы способствуют осуществлению полного понимания? Этот вопрос привлекал внимание многих исследователей.

Л. И. Каплан, посвятившая свою работу анализу понимания научного текста учащимися старших классов и взрослыми [97], обнаружила, что читающий при работе над текстом, стремясь достигнуть его понимания, не воспроизводит текст в том виде, как он написан, а реконструирует его словесное оформление. Слова текста, как отмечает автор, вызывают в уме читающего другие слова, близкие им по значению.

Таким образом, в процессе понимания происходит актуализация образованных ранее связей, или ассоциаций, включение новых связей в образованные ранее системы, благодаря чему и становится возможным достичь понимания.

И. П. Павлов говорил, что понимание есть «пользование» приобретенными ранее связями и это определение достаточно точно передает сущность рассматриваемого процесса.

Исследования показывают, что понимание затрудняется в том случае, если происходит разобщение двух ассоциативных цепей: одной, которая подчинена замыслу автора, и другой, которая воспроизводится только на основе предшествующего опыта учащегося, читающего текст.

Эта проблема остро возникает по отношению к художественным произведениям. Процесс понимания детьми аллегорий и метафор особенно привлекал исследователей, поскольку в этом случае мы имеем дело с двойным значением — прямым и переносным, причем первое дано наглядно — во внешней ситуации, в то время как второе является продуктом обобщения. Изучение процесса понимания переносных значений дает возможность проникнуть в особенности мыслительной деятельности того или иного ребенка, раскрыть соотношение в ней конкретных и абстрактных компонентов.

Над проблемой работают отдельные исследователи и целые коллективы. А. П. Семенова является автором ряда исследований, посвященных данному вопросу (они были опубликованы в 1941 [191], 1948 [192] и 1954 г. [190]). Коллектив научных сотрудников Украинского института психологии посвятил этой проблематике значительную часть одного из томов «Ученых записок», опубликованного в 1956 г. (том V), а также ряд опубликованных ранее статей [103], [104]. На эту тему выполнено также исследование Е. Н. Гопфенгауз [43].

Исследования показывают, что на первых этапах господствующим является наглядное содержание образа (басня, например, понимается в ее внешнем, непосредственном содержании), чувственное содержание вначале не становится носителем обобщенного смысла. Больше того, чем больше привлекает ребенка непосредственное наглядное содержание, тем даже труднее для него на первых порах овладеть обобщенным

значением образа. Вместе с тем путь к раскрытию переносного смысла лежит только через овладение конкретным содержанием произведения, а последнее в свою очередь возможно только благодаря преломлению сквозь призму личного опыта. Этот факт подробно раскрывается также в работе А. Ф. Яковличевой, изучавшей понимание книги дошкольником [238].

В исследованиях намечены определенные ступени в овладении переносным значением, характерным для учащихся различных классов, и вместе с тем показано, что один и тот же ученик может давать различные результаты в зависимости от содержания произведения¹.

Различная роль личного опыта и разные формы его использования при восприятии художественных произведений раскрываются в исследованиях О. И. Никифоровой [142], [143], которая подходит к этому вопросу с точки зрения проблемы представлений и воссоздающего воображения.

Она показывает, что даже при восприятии отдельных слов у испытуемых (учащихся и взрослых) почти всегда появляются представления, которые реализуют личный «индивидуальный смысл» слова.

В одних случаях этот «индивидуальный смысл», отражающий конкретный опыт человека, связанный с особенностями его личности, близок к общезыковому значению слова, в других же он от него резко отклоняется. В этих случаях эмоционально насыщенный образ «смещает» смысл слова.

О. И. Никифорова обнаружила и охарактеризовала различные уровни воссоздания образов при чтении литературных произведений (художественных описаний). Для низких уровней характерна «внеконтекстность» работы воображения, когда тема или отдельные слова вызывают связанные с ними воспоминания, уводящие читателя от образов художественного описания.

Высшие уровни характеризуются, наоборот, точным воссозданием образов, описываемых в тексте.

О. И. Никифорова отмечает, что прошлый наглядный опыт, используемый в этих случаях, носит другой характер, он является более широким, обобщенным и более дифференцированным, не сводясь к конкретным воспоминаниям (как это было характерно для низших уровней).

Значительное место в исследованиях, посвященных проблеме понимания текста, занимает вопрос о роли иллюстраций или, как его иначе формулируют, вопрос о соотношении восприятия и слова.

Те противоречивые мнения, которые существовали в старых руководствах по педагогической психологии по вопросу о роли наглядности, полностью снимаются, и вопрос получает ясное решение в современных экспериментальных исследованиях. Эти исследования начаты сотрудниками Харьковского педагогического института в 1939 г. и обобщены затем в статье А. Н. Леонтьева, опубликованной в 1947 г. [114].

Авторы приходят к следующему выводу: функция наглядного материала может быть различной в зависимости от той задачи, какая ставится в обучении. В разных конкретных условиях наглядный материал может оказывать положительное влияние или быть бесполезным, или даже играть отрицательную роль как фактор, отвлекающий от основной задачи.

За последние годы сильно увеличилось количество исследований, экспериментально раскрывающих различную роль восприятия иллюстраций в процессе понимания текста на разных этапах обучения и в зависимости от различных задач.

¹ Вопрос о соотношении образных и абстрактных компонентов мыслительной деятельности учащихся при работе над текстом будет освещен и в ходе дальнейшего изложения, при рассмотрении проблемы усвоения знаний.

Детально этот вопрос освещен Т. Г. Егоровым и его сотрудниками применительно к процессу овладения навыком чтения [58], [59]. Интересные данные содержатся в работах А. Ф. Яковличевой [238], Т. В. Космы [101] и других.

Изучение проблемы понимания текста дало возможность (даже в большей степени, чем изучение какой-либо другой проблемы) выйти за пределы исследования интеллектуальных процессов, обнаружив их связь с другими свойствами личности детей.

Даже при изучении процесса понимания принципов и правил арифметики было обнаружено значение волевых и эмоциональных сторон личности ученика, придающих особое качественное своеобразие процессу понимания [123].

Значительно шире раскрылись возможности изучения особенностей личности в исследованиях, касающихся понимания художественных текстов.

Н. Г. Морозова, посвятившая этой проблеме целый ряд исследований [135], [136], [137], отмечает, что в процессе понимания текста эмоция участвует, но она не исчерпывает собой активности личности при чтении. Подлинное понимание текста предполагает не только понимание мысли, выраженной при помощи слов, но понимание смысла описываемого события или поступка, раскрытие мотива, который лежит в их основе.

Проблема понимания читаемого связывается Н. Г. Морозовой, Л. В. Благонадежиной и другими исследователями с проблемой отношения к тому, что читается.

Прослеживается изменение этого отношения с повышением степени обучения. По данным Л. В. Благонадежиной, у учащихся V класса сохраняется та особенность восприятия художественного произведения, которая была характерна для более ранних возрастов: отождествление себя с главным положительным героем произведения, участие в его поступках и в происходящих с ним событиях.

Изучение литературы в VII классе изменяет характер понимания литературного произведения: учащиеся менее сосредоточены на главном герое, у них возникает интерес к второстепенным персонажам, соучастие в поступках героя отодвигается на второй план и в качестве предмета осознания и отношения выступает само произведение в его объективном содержании.

Существенные стороны в личности ребенка раскрыли исследования, касающиеся понимания отдельных сторон художественного произведения. К ним относятся работы Т. В. Рубцовой, посвященные вопросу понимания детьми младшего и среднего школьного возраста образа литературного персонажа [176], исследование Б. Д. Прайсман, раскрывающее понимание младшими школьниками мотивов поведения литературных персонажей [162], работа Д. Ф. Николенко, в которой анализируется восприятие детьми комических ситуаций [145].

Следует отметить также работу Т. И. Бочкаревой [26], в которой собраны высказывания учащихся старших классов об их отношении к героям литературных произведений, что дает материал, характеризующий их идеалы.

Но вопросами понимания не ограничиваются сложные процессы усвоения знаний. Процессы усвоения знаний в согласии с рефлекторной теорией рассматриваются в большинстве исследований как проявление аналитико-синтетической деятельности коры больших полушарий с ее основными этапами: первоначальной генерализацией, последующей дифференцировкой и высшим синтезом.

Реализация в этих исследованиях павловского принципа ассоциаций является бесспорным достижением психологии учения последнего времени, поскольку этот принцип позволяет строить психологические тео-

рии на естественнонаучных основаниях и раскрывать закономерности учения как единого целостного процесса.

Первым, кто стал на путь изучения роли ассоциаций в учебной работе школьника, на путь раскрытия их состава и их классификации, был П. А. Шеварев. В своей работе, посвященной вопросу о природе алгебраических навыков, опубликованной еще в 1941 г. [225], П. А. Шеварев установил два типа связей, различив их в следующем отношении: в одном случае соединяются конкретные, единичные восприятия или действия, в другом — общие свойства восприятий или действий. П. А. Шеварев показал процесс возникновения связей второго типа, играющих большую роль в учебной деятельности школьника.

В дальнейшем роль этих связей и процесс их функционирования были вскрыты не только в простейших навыках, но и в более сложных умениях решать задачи (см. «Известия АПН РСФСР», вып. 80 [226]).

В близком направлении шли исследования сотрудников лаборатории психологии обучения Института психологии АПН РСФСР; в них была сделана попытка осмыслить понятие ассоциации в свете павловского учения, ими трактовался синтез как образование ассоциаций и анализ как их разъединение, расчленение. На материале обучения различным предметам были раскрыты разнообразные усложнения ассоциаций, причем были обнаружены как количественные, так и качественные изменения, при которых в ходе обучения один вид ассоциаций преобразуется в другой.

Если в исследованиях этой группы рассматривался вопрос об ассоциациях применительно к тому или иному отдельному предмету, то в исследованиях сектора психологии Ленинградского института педагогики АПН РСФСР в центре внимания встал вопрос относительно образования «межпредметных» ассоциаций, т. е. таких связей, которые образуются на основе изучения различных учебных предметов. Ю. А. Самарин разработал классификацию ассоциаций, положив в ее основу принцип системности, т. е. характер и степень объединения ассоциаций в системы.

Исследователи, изучающие процесс образования и актуализации ассоциаций в ходе обучения, придают большое значение вопросу об их подвижности (имеется в виду умение учащихся перестраивать выработанные у них системы ассоциаций, объединяя ассоциативные ряды из разных систем, образуя новые системы) [88], [127], [184], [185].

Для всех исследований, относящихся к проблеме усвоения знаний, характерна одна особенность, имеющая принципиальное значение, она сводится к следующему: процесс усвоения знаний рассматривается в теснейшей связи с их применением. Точнее говоря, усвоение и применение знаний трактуются как две стороны единого процесса, ибо учащийся может в полной мере усвоить только то, что он пытался реализовать в своей учебной и практической деятельности. Применение, таким образом, выступает не только как способ выявления того, действительно ли усвоено знание, но и как способ его раскрытия и закрепления. Усвоить учебный материал — это значит уметь им пользоваться, т. е. овладеть им. Но есть здесь и другая сторона вопроса. Речь идет не только о необходимости выработки у учащихся специальных умений применять знания, но также и о том, что на самом начальном этапе усвоения приобретаемое знание или навык должны выступать для учащихся как некоторая проблема, способы решения которой зависят от их умственной активности. («Деятельное состояние мозга», как отмечал И. П. Павлов, является одним из условий образования ассоциаций.)

Как хорошо известно из исследований не только психологов, но и дидактов, пассивное усвоение не приводит к цели. В практике обучения наших лучших учителей проверено множество эффективных приемов объяснения нового материала, суть которых состоит именно в том, что

перед учащимися последовательно ставится ряд задач, стимулирующих их умственную активность, что является необходимым условием сознательного усвоения знаний.

При применении знаний ведущее значение приобретают процессы анализа и синтеза и производные от них абстракции и обобщения.

Правильный анализ изучаемых объектов (как предметных, так и словесных) приводит не только к расчленению и дроблению целого на части, но и к абстрагированию его существенных признаков.

Для выделения существенных признаков необходимо усмотреть их как признаки, общие одному ряду предметов и не свойственные другому. Абстрагируемые признаки (абстракты) выделяются, следовательно, как *общие* признаки и приобретают вследствие этого обобщенное значение.

Таким образом, обобщение (как синтетическая деятельность) неразрывно связывается с абстрагированием как результатом анализа. Возможность полной абстракции и обобщения (т. е. мысленного выделения общих признаков или свойств объектов) осуществляется посредством словесного обозначения абстрактов, благодаря чему результаты анализа и синтеза закрепляются в слове.

В дальнейшем обучении происходит *систематизация* усвоенных понятий на основе установления между ними определенных соотношений и взаимосвязей, отражающих реальное соотношение предметов и явлений действительности.

На этом пути от незнания к знанию учащиеся встречают ряд трудностей, психологическая природа которых, как показывают исследования, заключается в недостаточном развитии у учащихся правильных форм аналитико-синтетической деятельности.

В этих исследованиях обнаружено проявление *первоначальной генерализации*, сказывающейся прежде всего в недостаточном полном анализе изучаемых явлений, в вычленении таких общих признаков, которые приобрели для учащихся сигнальное значение в их жизненной практике или в процессе обучения, но в обоих случаях не являются существенными для научных понятий. Такой уровень анализа обуславливает неправильные обобщения на основе «житейских понятий» или на основе каких-либо внешних признаков, или свойств, предметов и явлений. Подобного рода обобщения характерны для начального этапа усвоения понятий, относящихся к различным школьным дисциплинам.

При усвоении грамматики прочно установленным в ряде исследований фактом является тормозящее влияние лексики слова на процессы грамматической абстракции. Это отрицательное влияние объясняется тем, что в то время как в речевой практике основное значение имеет реальный смысл слов и предложений, при усвоении грамматики смысловая характеристика речи по большей части не определяет содержания грамматических понятий, или правил, а является для них несущественным признаком, от которого следует отвлекаться.

При усвоении истории часто наблюдается смешение исторических понятий из-за того, что учащиеся вкладывают в них свое малодифференцированное содержание, соответствующее их небольшому жизненному опыту. Так, по данным А. З. Редько [166] и Л. М. Кодюковой [98], учащиеся начальной школы смешивали боярина, капиталиста и помещика как богатых людей и не различали раба, смерда, крестьянина и рабочего, относя всех их к недифференцированной категории «бедных».

В области естествознания первоначальные обобщения часто обнаруживают полную зависимость от житейского опыта детей. Так, например, в содержание понятия «плод» ученики включают такие признаки, как сочность, съедобность и т. п. (данные Е. М. Кудрявцевой [105]). Мышь для ребенка часто оказывается домашним животным, «потому что живет дома», крокодил — млекопитающим, потому что он «большой и хищный и у него четыре ноги» (данные М. Н. Скаткина [196]).

При разграничении понятий «птица» и «насекомое» некоторыми учащимися решающее значение придавалось признаку летания, что не позволяло им отнести к птицам не летающих обычно домашних птиц (журица, утка и т. п.) и, наоборот, вызывало тенденцию причислять к птицам таких насекомых, как, например, бабочки, жуки и т. п. (данные М. С. Петербургской [154]).

Ряд подобных фактов обнаружен в исследованиях сотрудников Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена. М. Н. Шардаков [220], обобщая эти факты, отмечает, что для младших школьников (I—IV классы) характерным является классификация объектов по несущественным, внешним признакам и на основе их утилитарного, или функционального, характера («корова — домашнее животное, она дает молоко», «скворец относится к птицам, потому что поет»).

Очевидно, что во всех подобных случаях недифференцированность и неадекватность детских обобщений объясняются недостаточностью анализа и слабым развитием абстрагирующей деятельности. Ученики выделяют те общие признаки, которые либо соответствуют их прежнему опыту, либо те, которые сразу бросаются в глаза при восприятии объекта. Эти доминирующие признаки широко генерализуются.

Следующей формой анализа, нередко служащего причиной формирования неадекватных понятий, является *элементный анализ*. У целого ряда учащихся на начальных этапах обучения наблюдается тенденция к выделению из комплекса признаков понятия лишь некоторых из них, что приводит к неправильному синтезу — односторонним обобщениям. Признаки понятия в таком случае не соотносятся друг с другом, системность строения понятия нарушается.

При овладении понятием корня слова рядом исследований (Л. И. Божович [18], Д. Н. Богоявленский [15], К. Г. Павлова [152]) обнаружены явления так называемого формализма и наивного семантизма детей. Формализм детей сказывался в том, что при оценке корневой родственности слов дети обращали внимание только на сходство или различие буквенного состава слов, а при наивном семантизме — лишь на смысловую характеристику слов. Обобщения в обоих случаях оказывались односторонними и поэтому неправильными, так как дети игнорировали существующие в языке определенные соотношения между формой и семантикой корня.

В области усвоения геометрических знаний подобные же явления обнаружены В. И. Зыковой [76]. По ее данным учащиеся на начальном этапе знакомства со свойствами окружности хорошо оперировали признаком замкнутости кривой и не использовали при этом признака равного расстояния точек окружности от центра, из-за чего смешивали такие геометрические фигуры, как окружность, эллипс и замкнутая кривая неправильной формы. В других случаях учащиеся в качестве критерия для группировки геометрических фигур использовали другой признак — наличие на чертеже обозначения центра фигуры в виде точки. При предъявлении двух одинаковых по радиусу окружностей — одной с обозначением центра, другой без этого обозначения — многие учащиеся утверждали, что фигура без обозначенного центра не является окружностью, потому что в ней «нет центра».

На односторонность первоначальных обобщений учащихся указывают также М. Н. Шардаков [220]. Он не ссылается на «элементный анализ», как причину неправильного синтеза, но по существу имеет в виду эти же самые явления, когда на основе исследования В. С. Ивановой об усвоении условных и временных связей [80] говорит о выделении школьниками одной связи при игнорировании их многообразия и о рядоположении нескольких связей без выделения основной.

Односторонность обобщений в данных случаях зависела от использования в качестве основы обобщения одного или нескольких признаков

безотносительно к их отношению к другим. Формы элементарного анализа обнаружены в ряде исследований, посвященных усвоению различных школьных знаний: арифметики (Н. А. Менчинская [123]), ботаники (Е. М. Кудрявцева [105]), чтения (Л. М. Шварц [222], Т. Г. Егоров [59]), иностранного языка (Г. Г. Сабурова [183]) и др.

Особенность таких обобщений, как видно из приведенного материала, состоит в том, что при применении понятий фактически действующими оказывались лишь некоторые, более «сильные» признаки, причем их воздействие вызывало непропорционально широкую генерализацию. Содержание понятия при этом сужалось, а объем понятия, чрезмерно расширяясь в одном направлении, ограничивался в другом. Такое непропорциональное влияние различных признаков одного и того же понятия можно обозначить как *внутрипонятийную* генерализацию. При этом нарушалась системная структура понятия, между отдельными признаками понятия устанавливались неправильные соотношения, другими словами, данное понятие оказывалось не усвоенным.

Наряду с этим обнаружилась и другая причина ошибок школьников, в основе которых лежит *межпонятийная генерализация*. При межпонятийной генерализации непропорционально широкое влияние оказывает одно понятие, или правило, усвоенное адекватно, на другие понятия, или правила, что свидетельствует о слабой дифференциации одного понятия по отношению к другим. В психологии такие случаи обычно известны под названием неправильного переноса.

В связи с изложенным возникает вопрос о том, каковы особенности тех признаков, которые по экспериментальным данным обнаружили тенденцию оказываться более «сильными» и вызывать непропорционально широкую генерализацию.

Работы по изучению формирования понятий у школьников содержат многочисленные факты, свидетельствующие, во-первых, что такими признаками оказываются несущественные признаки, или свойства, чувственно воспринимаемые или представляемые учеником; во-вторых, те, которые в какой-то мере ассоциировались у ученика с представлениями и понятиями, сформированными в его неадекватном житейском опыте; в-третьих, наблюдались случаи, когда неверные обобщения ученика возникали вследствие частоты повторения некоторых внешних условий, сопровождающих школьные упражнения в применении нового понятия.

Приведем из работ разных авторов типичные примеры, количество которых можно было бы значительно увеличить.

Учащиеся V класса, изучавшие в курсе географии понятие водораздела («граница между двумя рядом лежащими бассейнами рек»), при подведении под это понятие конкретных случаев руководствовались не только существенными признаками, указанными в определении понятия, но и несущественными: «водораздел — небольшая возвышенность». Эти учащиеся при ответе на вопрос: «Является ли Главный Кавказский хребет водоразделом?» — опирались на этот случайный признак и поэтому на этот вопрос давали отрицательный ответ. Генерализующее влияние несущественного признака в данном случае было обусловлено тем, что в учебнике имелась иллюстрация-схема, изображающая водораздел в виде небольшой возвышенности [86].

Учащиеся VI класса, хорошо знающие определение прямоугольного треугольника, при предъявлении им таких треугольников в различном пространственном положении часто руководствовались не только наличием в треугольнике прямого угла, но наряду с этим опирались на внешний, случайный признак — наличие прямого угла внизу у основания треугольника. Поэтому они отказывались признать прямоугольными те треугольники, у которых прямой угол находился наверху или сбоку. Неузнавание таких треугольников было обусловлено тем, что в учебнике и на чертежах, которые чертили преподаватель и сами учащиеся,

они имели дело чаще всего с прямоугольным треугольником, у которого прямой угол расположен внизу [76].

Сходные данные получены в исследовании Р. Г. Натадзе, проведенном на материале естествознания.

Автор на основании экспериментов отмечает, что ребенок с особым трудом овладевает существенными признаками понятий тогда, когда наглядные моменты конкретных предметов не совпадают с существенными (не наглядными) признаками. Так, по его данным, ученики I класса после ознакомления с понятиями («млекопитающее», «рыба», «птица», «насекомое») и соответствующих упражнений отказывались, например, отнести к млекопитающим дельфина, кита, несмотря на то что, показывая соответствующие картинки, экспериментатор рассказывал ребенку, что эти животные вскармливают детенышей молоком, дышат воздухом при помощи легких и т. д. Лишь постепенно, с переходом во II и III класс, существенные ненаглядные признаки начинали становиться ведущими, хотя и здесь автор отмечает, что в трудных случаях дети соскальзывали на «фенотипическую точку зрения». Внешний вид животного настолько, по выражению автора, «затмевает» в сознании ребенка существенные, но не наглядные признаки, что ребенок не чувствует противоречия между ними [140].

Приведенные ранее случаи «наивного семантизма» детей при изучении грамматики, примеры смешения исторических понятий («помещик», «боярин», «капиталист» и др.) показывают, что сильными часто могут оказываться и не наглядные признаки, а такие, как смысловая сторона речи, как понятия о богатых и бедных, т. е. некоторые первоначально сложившиеся обобщения. В естествознании подобную же роль сильных признаков играли представления о сочности и съедобности плода.

Очевидно, что такие обобщенные признаки приобрели «сигнальную значимость» благодаря тому, что они играли значительную роль в прежнем личном опыте ребенка и новое понятие понималось ребенком в том его значении, которое было для него наиболее близким.

Влияние частоты повторений несущественных признаков при подаче учебного материала выявилось уже из вышеприведенных данных В. И. Зыковой, где, помимо влияния наглядности внешнего признака, сказались также и влияние повторности восприятия. Вот еще ряд таких же фактов.

Учащиеся начальных классов при введении понятия подлежащего часто руководствовались тем, что в предложении оно занимает первое место, — в упражнениях они имели дело чаще всего с такими предложениями [167].

В силу той же причины при синтаксическом разборе на опознавание учениками предложения часто оказывало влияние такое чисто внешнее обстоятельство, как количество слов в фразе. В этом случае за предложения не принимались фразы, состоящие меньше чем из 3—4 слов [150]. При формировании понятия «предлог» широко генерализующим признаком оказалась короткость слова, благодаря чему предлоги часто смешивались с местоимениями, союзами и частицами [65].

В описанных выше случаях неадекватного анализа и синтеза проявлялась слабость абстрагирующей деятельности учащихся. Выделению существенных признаков понятий, или свойств, предметов препятствовало несоответствие этих признаков данным чувственного восприятия или житейским представлениям. Наглядность материала или сходство несущественных черт научных понятий с житейскими сковывали обобщения учащихся, оказывали тормозящее влияние на процессы абстракции.

Однако следует отметить, что не все ученики одного и того же возраста и одного и того же класса обнаруживали неадекватные формы анализа и синтеза. Описанные выше ошибки характерны для менее развитых, менее способных учеников. По-видимому, ученики, успешно спра-

влявшиеся с заданиями, в меньшей степени нуждались в опоре на чувственные данные и на ранее выработанные ассоциации, что свидетельствует о более развитых у них формах абстракции и обобщения.

Здесь возникают вопросы, важные в практическом отношении: как помочь тем ученикам, у которых процессы абстракции и обобщения не достигли надлежащего уровня? Какие условия следует создать при обучении, чтобы облегчить умственную деятельность учащихся и предупредить их от ошибок?

В настоящее время имеются многочисленные исследования, проведенные на материале самых различных школьных предметов, позволяющие наметить некоторые из таких условий.

Таковыми условиями является применение в процессе обучения сравнения в виде противопоставления смешиваемых учащимися объектов мысли и осознание принципа типической вариации несущественных признаков.

Важное значение сравнения для обучения давно известно и в психологии и в педагогике. Однако в педагогических исследованиях чаще всего подчеркивается роль сравнения в выделении и объединении общих сходных признаков и свойств. Абстрагирование общих признаков понятий или предметов, конечно, является необходимой предпосылкой формирования любых понятий. Выше мы останавливались на этом вопросе. Но до сих пор в педагогике оставался в тени вопрос о том, какое значение для правильной абстракции имеет осознание типических черт различия изучаемых явлений. В этот вопрос полную ясность внесли установленные И. П. Павловым и другими физиологами положения об эффективных условиях дифференцировки.

Дифференцировка, по учению И. П. Павлова, есть не что иное, как оттормаживание всего случайно сходного путем образования тормозных, отрицательных связей. На материале образования навыков у животных В. П. Протопопов и его сотрудники установили [163], что период случайных ошибочных попыток решения задач значительно сокращается, когда животные приобретали опыт, *что надо делать и чего не надо делать*. Метод, который приводил к оттормаживанию ошибочно образуемых временных связей, обозначен И. П. Павловым как метод — *перемежающегося противопоставления* [151; IV, 129—131].

Психологические исследования показали, что павловский прием противопоставления создает столь же благоприятные условия для выработки дифференцировки со второй сигнальной системы в применении к человеку, как и с первой для животных. Л. А. Шварц [221] на орфографическом и искусственном материале показала, что смешивание учащимися правил, сходных несущественными признаками, возникало лишь в тех случаях, когда обучение происходило в условиях, ограничивающих сопоставление и различение тех звеньев материала, которые могли бы тормозить друг друга, и, наоборот, смешение отсутствовало там, где такое сопоставление и различение имели место. Н. А. Менчинская в результате исследования усвоения арифметики пришла к выводу о том, что необходимым условием формирования у школьников правильных обобщений является варьирование несущественных признаков предъявляемого материала при инвариантности существенных [124].

Дальнейшая теоретическая разработка вопроса о применении метода противопоставления связана с работами Е. Н. Кабановой-Меллер [85], [86]. В своих исследованиях она подчеркивает важность обобщенного осознания учащимися характера несущественных признаков, что наряду с осознанием существенного наиболее кратким путем приводит к правильным обобщениям. В связи с этим она выдвинула положение о необходимости осознания учащимися принципа вариаций типических несущественных признаков.

Помимо указанных работ, положительная роль принципа противопоставления обнаружена по ряду школьных дисциплин: по арифметике (Я. И. Петров [155] и А. М. Леушина [115], по геометрии (В. И. Зыкова [76]), по орфографии (Д.Н. Богоявленский [17], С. Ф. Жуйков [64]), по истории (И. В. Гиттис и А. А. Знаменский [39]), по грамматике (А. М. Орлова [149], В. С. Иванова [80], Н. С. Рождественский [169] и другие). С. Ф. Жуйковым, А. М. Орловой и В. И. Зыковой было организовано опытное обучение, имеющее целью проверить методику обучения, перестроенную в соответствии с принципом противопоставления, в условиях обычного классного преподавания. По сравнению с обычно применяемыми способами преподавания опытное обучение дало значительно лучшие результаты.

Большое практическое значение имеет вопрос о том, на каком этапе изучения сходных понятий и правил следует использовать прием противопоставления, т. е. в какой мере должно быть закреплено усвоение одного правила, прежде чем ввести другое. Следует указать на «принцип ранней дифференцировки», по которому считается, что противопоставление дает тем больший эффект, чем ближе оно смещено к начальному моменту знакомства с первым правилом (Д. Н. Богоявленский [17]).

Данные специального исследования А. В. Поляковой [159] позволяют уточнить это положение. Они показывают, что введение противопоставляемого правила приносит наибольший эффект после того, как первое правило введено и закреплено некоторым количеством упражнений. Однако этот вопрос нуждается в дальнейшем изучении с учетом характера сходства взаимносмешиваемых понятий или правил.

Все вышеизложенное позволяет прийти к выводу, что, поскольку метод противопоставления ведет наиболее экономным путем к предупреждению ошибок учащихся при формировании и при применении понятий на практике, игнорирование педагогикой этого вопроса ничем не может быть оправдано, тем более, что систематическое применение этого метода требует во многих случаях пересмотра последовательности распределения программного материала и некоторых методических принципов преподавания.

Как следует из всего вышеизложенного, в процессе усвоения знаний важное значение имеют умственные операции абстрагирования и обобщения. При этом выяснилось, что уровень этих операций в большой мере зависит от характера анализируемого материала. Поэтому не удивительно, что в педагогической психологии за последнее время появился ряд работ, посвященных исследованию соотношения в процессе усвоения чувственного и абстрактного, образа и слова.

В отличие от формальной диалектической логика рассматривает процесс познания как единство чувственного, рационального и практического. Чувственное познание, приобретаемое в предметной деятельности человека, способно правильно отразить признаки, общие для разных предметов, даже в том случае, если это общее не может быть обобщено в словесно-логическом плане. Такие случаи в психологии принято обозначать как *практические обобщения*. Такие обобщения обеспечивают возможность правильного обобщенного действия с определенным кругом предметов без осознания при этом закономерностей, лежащих в основе таких правильных действий.

По данным некоторых психологов, подобные особенности практических обобщений зависят от неполной формы абстракции, при которой абстрагируемый признак не отвлекается от данного конкретного предмета или явления, но замечается в его составе. Благодаря этому при сопоставлении ряда предметов могут быть замечены их общие признаки, что при известных условиях приводит к возможности одинаково действовать по отношению к каждому предмету. Обобщение при таком уровне абстракции происходит на основе аналогии (от конкретного к кон-

кретному), что и дает возможность объединять и классифицировать предметы и явления.

Подобная абстракция *in concreto* (термин Г. Я. Трошина [212]), по данным Д. Н. Богоявленского [17], лежит, например, в основе так называемого «чувства языка», которое вырабатывается при овладении ребенком речью, а затем проявляется при выработке орфографических навыков. Понятие абстракции *in concreto* продуктивно использовано также С. Ф. Жуйковым [63] при анализе структуры первоначальных грамматических обобщений. Ввиду важной роли, которую играют в усвоении понятий практические обобщения учащихся, следует привлечь внимание психологов к дальнейшей разработке этого вопроса.

Однако особенностью сознательного усвоения знаний являются в том, что, выполняя те или иные действия в реальном или умственном плане, ученик должен отдавать себе отчет, *почему* ему следует действовать так, а не иначе. Это становится возможным лишь при переводе практических обобщений в словесно-понятийный план, так как осознавать что-либо отвлеченное от целостного образа единичного предмета можно только посредством слов, представляющих собой отвлечение от действительности и допускающих обобщения.

Абстракция, выделяющая какую-либо сторону предмета, на самом деле неотделимую от него, допускает при этом «отлет от действительности». Но абстракции, правильно отражающие реальность, при этом всегда сохраняют непосредственные или опосредствованные связи с источником всякого знания — ощущениями и восприятиями. Говоря об условиях правильной абстракции в естественнонаучных терминах, такое отражение требует правильного соотношения работы первой и второй сигнальных систем.

Это правильное соотношение, как показывают многие приведенные выше факты образования неверных обобщений, устанавливается учащимися не без труда. В процессе усвоения знаний отношение между чувственными и абстрактными элементами знаний не всегда мыслится школьниками однозначно и обобщенно. Некоторые исследования помогают представить динамику этого процесса.

В работах А. И. Липкиной [116], [117] было прослежено взаимоотношение этих сторон мышления на разных возрастных ступенях. Оказалось, что школьники I—II классов не могут сформулировать существенную мысль текста (при задании придумать заголовки) до тех пор, пока они не описали словами ту картину, которая им представляется в связи с прочитанным рассказом. У школьников III и IV классов уже изменяется соотношение образной и обобщающей сторон мыслительной деятельности. Они могут сформулировать существенную мысль текста без предварительного описания мысленной картины. Но при этом словесный план оказывал лишь незначительное влияние на картинный (и в том и в другом случае фиксировалось лишь сюжетное содержание рассказа). Оба плана действия оказывались, таким образом, разобщенными.

Семиклассники составляли словесные планы без всякой подготовки через «мысленное рисование». Их картинные планы мало отличались от планов четвероклассников, но в словесных планах появлялись новые элементы, говорящие о развитии обобщающей стороны мышления (оценочные суждения и причинное объяснение событий).

В IX и X классах преобладали элементы логического мышления. Это сказывалось не только на содержании словесных планов, но и на том, что при составлении картинных планов учащиеся «соскальзывали» с описания содержания текста на его анализ. При этом составленный словесный план оказывал влияние на процесс дифференциации и детализации представлений школьников.

Автор приходит к заключению, что образная и обобщающая стороны мышления развиваются в сложном взаимодействии, и если у уча-

щихся младших классов образ выступал как необходимый фактор, помогавший выделить и обобщить существенное, то в деятельности учащихся старших классов словесно сформулированная мысль в большой мере определяла характер образа.

Целый ряд других исследований подтверждает факт взаимообусловленности в процессе развития познавательной деятельности словесного и образного мышления. Область изобразительных искусств всегда относилась к области, в которой первенствующее значение имели представления; однако экспериментальное изучение психологии детского рисунка показало, что представления всегда уясняются и дополняются в тех случаях, когда ребенку удается хорошо рассказать о представляемом предмете (Е. И. Игнатъев [81], [82]). Ярко выявлена связь исторических представлений с логическим мышлением в работах А. З. Редько [165]. Так, например, общие представления учащихся о древнем египетском плуге под влиянием картинного изображения формируются сравнительно легко, однако части, детали плуга описываются и изображаются учащимися ошибочно до тех пор, пока они не поняли функции и соотношений отдельных частей плуга при его работе.

Вопросу о взаимовлиянии слова и представления в познавательных процессах посвящен также ряд работ, проведенных с учащимися вспомогательных школ. В них показано, как влияние объяснения предъявляемого детям рисунка на последующее изменение представлений, какую роль играет включение речи при рассматривании картинок, какова особенность представлений, образованных путем словесных описаний, и т. д. [146], [147].

Специальное изучение проблемы слова и средств наглядности как в плане психологическом, так и в плане дидактическом проведено группой сотрудников Института теории и истории педагогики АПН РСФСР под руководством Л. В. Занкова [70].

Расширение чувственного опыта выступает во всех упомянутых выше исследованиях как условие для абстрагирования существенного и как основа для широты обобщений. Вместе с тем словесное мышление способствует детализации восприятий и представлений и их систематизации. В процессе обучения слово учителя организует наблюдение учащихся, уточняя объект наблюдения, направляет анализ на различение существенных сторон явлений от несущественных и, наконец, слово-термин, будучи ассоциировано с выделяемыми признаками, общими для целого ряда явлений, становится их обозначителем — понятием. В таком его качестве оно, заменяя ряд конкретных предметов и явлений, *само может служить в качестве основы для дальнейшего обобщения*, уже без обращения к наблюдению. Так создаются понятия разной степени абстрактности и обобщенности. Но как бы абстрактно не было данное понятие, его источником всегда является непосредственный опыт человека, его практическая или умственная деятельность по отношению к реальной действительности. Только при этом условии абстракции будут иметь научный характер, шире и глубже проникать в сущность явлений. В противоположном случае могут появиться те «пустые и вздорные» абстракции, о которых говорил В. И. Ленин.

В современной психологии значительное место занимают исследования, посвященные вопросу об этапах формирования умственных действий на основе внешней практической деятельности. Они обобщены в статье П. Я. Гальперина «Развитие исследований по формированию умственных действий», опубликованной в первом томе «Психологической науки в СССР».

Усвоение абстрактных понятий не является, однако, конечным звеном учения. В ленинской формуле: «От живого созерцания — к абстрактному мышлению, а от него к практике» — не менее актуальна ее вторая часть: от абстрактного мышления к практике.

Актуальность этой проблемы ощущается особенно живо у нас в настоящее время, когда в советской школе введено трудовое политехническое обучение.

Наблюдения и данные некоторых исследований говорят о психологическом своеобразии перехода от абстрактного мышления к практике, о тех иногда очень больших трудностях, которые приходится при этом преодолевать учащимся. В свое время на это указывал еще Л. С. Выготский, когда он писал: «... наибольшие трудности, которые преодолеваются подростком обычно только к самому окончанию переходного возраста, представляют дальнейшее перенесение смысла или значения выработанного понятия на новые и новые конкретные ситуации, которые мыслятся им также в абстрактном плане.

Путь от абстрактного к конкретному оказывается здесь не менее трудным, чем в свое время был путь восхождения от конкретного к абстрактному» [35].

Хотя этот вопрос, несмотря на важное значение, экспериментально еще мало разработан, однако имеются данные, которые позволяют осветить некоторые его аспекты.

Э. А. Флешнер [216] предлагала учащимся старших классов для решения четыре группы задач по физике: 1) текстовые задачи абстрактного содержания, 2) текстовые задачи более конкретного содержания (включающие конкретные величины), 3) наглядно-действенные — абстрактного содержания, 4) наглядно-действенные — конкретного содержания. Задачи абстрактного содержания (1), (3) можно было решить, лишь опираясь на теоретические знания о функциональной зависимости между весом и объемом тел. Конкретные задачи (2), (4) могли быть решены как теоретически, так и путем определения объема каждого из тел и последующего их сравнения.

По данным автора, хуже всего решались наглядно-действенные задачи с конкретным содержанием (4), несколько легче решались текстовые задачи такого же конкретного содержания (2) и, наконец, лучше всего решались задачи абстрактного содержания (1), (3).

В одном из исследований В. И. Зыковой учащимся VI класса предлагалось решить одни и те же геометрические задачи (на основе хорошо знакомой им теоремы об определении относительной величины сторон треугольника по противолежащим углам), но в одном случае к задаче прилагается соответствующий чертеж, в другом — треугольник той же величины и формы, который был изображен в виде двух скатов крыши, опирающихся на фасад здания.

Учащиеся, решившие легко первую задачу, испытывали затруднения при решении второй. Один из учеников, не решивший вторую задачу, хорошо объяснил причину своего затруднения: «Здесь трудно, там (т. е. в обычной школьной задаче) один треугольник, а здесь и крыша и фасад, вот я и запутался».

Сходные данные получены П. М. Якобсоном при решении учащимися седьмых классов задач на конструирование и проектирование башенного крана или экскаватора. Несмотря на то что в инструкции для учащихся содержалось прямое указание: «Помни о рычагах и плечах рычагов», «Помни о передачах на блоках», — часть учащихся не усматривала в кабине экскаватора плечо рычага. Они пришли к необходимой абстракции лишь после сопоставления отдельных элементов учебного чертежа — схемы с соответствующими частями экскаватора [232].

Трудности в решении двух видов физических задач Э. А. Флешнер объясняет тем, что в текстовых задачах отношение двух физических данных дается учащимся *в готовом абстрагированном виде* и в тех же отвлеченных понятиях, которые школьники привыкли употреблять на уроках физики. Решение же наглядно-действенных задач требовало *самостоятельного отвлечения* от частных признаков конкретных данных. В

этом случае, как указывает автор, происходит «двойное нагнетение» трудностей: учащийся должен был вычленить абстрактное соотношение конкретных данных и отвлечься от наглядного восприятия предметов, с которыми он имел дело.

Тот же фактор «готовой» абстракции оказывал свое влияние и на решение испытуемыми В. И. Зыковой геометрической задачи с обычным чертежом, поскольку чертеж изображает конкретные предметы в упрощенном, схематизированном виде, а рисунок части здания требует самостоятельного анализа конкретного материала и отвлечения от его несущественных деталей. Те же трудности наблюдались и в работе П. М. Якобсона.

В свете этих данных становится ясным, что ограничение наглядности схемами и чертежами машин и инструментов при преподавании политехнических дисциплин хотя и помогает пониманию их устройства, однако не может полностью обеспечить действенных знаний. То же самое можно сказать и о «чертежно-меловом» преподавании геометрии, «словесно-цифровом» преподавании физики и т. п.

Трудности перехода от абстрактного мышления к практике не являются, однако, непреодолимыми. Для их ликвидации необходима систематическая практика учащихся в применении теоретических знаний к решению жизненных, трудовых задач, к разнообразным конкретным ситуациям уже в период формирования абстрактных понятий, благодаря чему понятия становятся подвижными и действенными.

Можно сказать поэтому, что тот путь, который проходят ученики при переходе от абстрактного к конкретному, в значительной мере предопределяется тем, каким путем шло обучение в период усвоения ими абстрактных знаний¹.

Как уже упоминалось выше, процесс усвоения знаний не ограничивается овладением понятий, дифференциацией одних понятий от других. Всякое научное знание — это прежде всего система понятий, усвоение которой предполагает установление определенных связей и соотношений между понятиями. Таким образом, исследование процесса учения не может быть ограничено изучением путей дифференциации понятий; не менее важным является выяснение того, каким образом у учащихся вырабатываются ассоциации между понятиями, формируются *системные связи*, отражающие отношения между предметами и явлениями реальной действительности.

Овладение системой понятий имеет принципиально важное значение для развития мышления школьника. Уже в работах Л. С. Выготского отмечено, что понятие, которым овладевает ученик, может быть вполне осознанным лишь в соотносительности с другими понятиями и что наиболее универсальное значение для развития мышления имеет образование такой иерархии понятий, которая устанавливается на основе *отношений общности* и *отношений соподчинения понятий* [35].

Современные исследования вскрыли факты, подтверждающие эти положения. Так, например, В. И. Зыкова показала, что отдельные понятия об углах в геометрии (смежные, вертикальные и др.) усваиваются наиболее осмысленно, когда они включаются в широкое понятие «углы с общей вершиной» [74], [76].

В исследовании А. З. Редько [166] выяснилось, что понятия о представителях различных классов («раб», «рабовладелец») только тогда достигают своего полного развития в сознании учащихся, когда сфор-

¹ В связи с этим следует внести известный корректив в вышеприведенное высказывание Л. С. Выготского, где переход от абстрактного к конкретному однозначно связывался с возрастными особенностями школьника-подростка. Такое ограничение возможностей детей более ранних возрастных ступеней, как показывают имеющиеся данные о влиянии содержания усваиваемого материала и методики преподавания, кажется нам неправомерным.

мировалось высшее понятие «рабовладельческий строй», в свою очередь основанное на предшествующих знаниях учащихся о представителях различных классов.

Однако логической систематизацией знаний не исчерпывается вопрос о системности знаний. В соответствии с многообразием конкретных связей в реальном мире многообразны и те отношения между понятиями, которые объединяют их в системы (пространственные, временные, причинные и т. п.).

В работах В. В. Богословского [14] и М. Н. Шардакова [220], посвященных изучению понимания школьниками причинно-следственных связей, выделяется элементарный и логический уровень причинных объяснений. Элементарный уровень характерен тем, что учащиеся указывают какую-либо одну причину данного явления или одно следствие данной причины, причем причины и следствия часто указываются ими внешние и второстепенные. При усвоении исторических закономерностей дети смешивают при этом причину и повод. На более высокой ступени школьники начинают указывать несколько причин. Однако эти причины рядопологаются: среди частных причин они не находят общей, объединяющей их или указывают общие и частные причины, не связывая их друг с другом.

Затем школьники начинают понимать взаимосвязи частных причин, не отличая, однако, общей причины от частных. Отдельные частные явления находят при этом правильное причинное объяснение, но мысль школьника не поднимается до обобщения и формулировки общих законов или правил.

По мере накопления знаний и развития мышления школьники начинают абстрагировать существенные причинные связи в отдельных явлениях и индуктивным путем приходят к установлению общих законов, или правил.

Материалы исследования понимания учащимися отношений, существующих между жизнью растения и условием среды, проведенного Е. М. Кудрявцевой [106], позволяют отметить некоторые дополнительные особенности процесса систематизации. Автор выделяет разные типы причинных объяснений учащихся в зависимости от степени их конкретизации.

В младших классах до изучения ботаники причинное объяснение необходимости для жизни растений каждого компонента среды (почва, вода, солнце) является крайне общим и опирается на недифференцированные жизненные наблюдения («Земля нужна, потому что без земли растение вянет, сохнет». «Потому что я видел, что цветы сажают в землю»). Более отвлеченные объяснения наблюдаются у школьников III—IV классов. Они обычно высказываются в виде общих суждений, без привлечения отдельных наблюдений («Потому что растение нигде, кроме земли, расти не может». «Потому что растения всегда живут в земле»).

Здесь имеются более широкие обобщения, но подлинное причинное объяснение отсутствует. Как и по материалам М. Н. Шардакова, причинные объяснения начинаются с установления отдельных зависимостей между растением и средой («Земля нужна, потому что там есть влага»). Здесь правильно указывается на условия питания растений, но эта зависимость понимается недифференцированно и упрощенно. Вместе с систематическим изучением ботаники в V—VI классах причинные объяснения учащихся начинают включать обобщенные элементы знаний в их дифференцированном, конкретном значении («Потому что растения берут оттуда питание — воду и минеральные соли»).

Таким образом, содержание причинных объяснений от общих нерасчлененных впечатлений одностороннего характера изменяется в направлении констатирования обобщенных причин жизни растений, конкрети-

зируемых выделением частных. Установление причинно-следственных отношений между понятиями приводит к выработке системных знаний.

Попытка разработать классификацию системных ассоциаций сделана в работах Ю. А. Самарина [184], [185]. Он различает ассоциации «локальные», или «однолинейные», осуществляющие связи между отдельными явлениями, безотносительно к системе этих явлений; ограниченно-системные ассоциации в пределах данной темы, параграфа или главы учебника; внутрисистемные, осуществляющие систематизацию рядов ассоциаций по тому или другому принципу (например, соотношение исторических событий по временному признаку); межпредметные, или межсистемные, ассоциации, устанавливающие соотношения между знаниями, принадлежащими к разным отраслям наук.

Автор отмечает при этом, что порядок классификации соответствует в основном степени трудности для учащихся систематизации знаний. Трудность представляет образование у учащихся межпредметных связей, имеющих особое значение для формирования мировоззрения.

Без специальных упражнений в сопоставлении знаний отдельных научных отраслей межсистемные ассоциации у учащихся не вырабатываются. Хотя в исследованиях подобного рода еще полностью не раскрывается психологическая сторона процесса систематизации, классификация системных связей, несомненно, облегчает такое изучение.

Методическая сторона вопроса об образовании системных связей разрабатывается рядом сотрудников Ленинградского института педагогики [6], [30]. В этих работах подчеркивается важность принципа преемственности знаний, усваиваемых учащимися в пределах учебной программы данного класса и в особенности при переходе учащихся из класса в класс. С этой целью проводится анализ учебных программ и учебников, устанавливается наиболее рациональная последовательность введения понятий в пределах школьных курсов и намечаются возможности для сопоставления и объединения знаний школьников по разным школьным дисциплинам.

Вопрос о психологии образования системных связей понятий разработан менее полно, чем вопрос об образовании понятий. Однако имеющиеся данные показывают, что в общем процессе усвоения знаний можно выделить два ряда проблем. Одни из этих проблем связаны с процессом дифференциации отдельных понятий, с преодолением смешения понятий, сходных по своим несущественным признакам; другие проблемы, напротив, — с соединением изолированных понятий и представлений в строго научные системы, с развитием черт диалектического мышления школьников, позволяющих видеть предметы и явления в их различных связях и опосредствованиях. Высшая ступень развития подобной синтезирующей мыслительной деятельности находит свое выражение в формировании мировоззрения учащихся. Эта последняя требует специальных исследований.

Проблема решения задач привлекала большое внимание исследователей в области педагогической психологии, поскольку решение задач является очень важной составной частью учебной работы учащихся. Именно в процессе решения задач учащиеся учатся применять знания. Этот вид работы выступает на всех этапах обучения — при введении нового материала, при закреплении и дальнейшем углублении знаний. Вместе с тем изучение решения задач дает возможность раскрыть особенности мыслительной деятельности учащихся, их умственные операции. Наиболее широко изучен процесс решения математических задач — арифметических и геометрических. В последние годы появились исследования, анализирующие процесс решения физических и конструктивно-технических задач.

Исследования выявляют некоторые общие особенности мышления, проявляющиеся в процессе решения задач из любой конкретной области,

вместе с тем они показывают, что своеобразие материала накладывает отпечаток на мыслительную деятельность, которая осуществляется при решении задач, придавая ей определенную специфику.

Решение задач изучалось с различных точек зрения: характеризовались умственные операции, которые выполняются в ходе решения, и прежде всего характеризовались операции анализа и синтеза, раскрывалось своеобразие видов и приемов анализа и синтеза применительно к различным этапам обучения и на разном по степени сложности материале; прослеживались последовательные этапы в овладении методами решения задач и, в частности, раскрывалось соотношение конкретных и абстрактных компонентов мыслительной деятельности; изучалось осознание собственных действий при решении задач; выявлялась роль наименований применяемых типических приемов и т. п.

Как показал ряд исследований (Н. А. Менчинской [123] и З. И. Калмыковой [94], изучавших учащихся, Е. К. Андреевой [9] и В. К. Бубновой [27], исследовавших взрослых больных с поражениями мозга), резко выявляются два основных типа, или уровня, мыслительной деятельности в процессе решения арифметических задач (вокруг них группируется множество промежуточных). При этом надо иметь в виду, что одни и те же учащиеся могут обнаруживать различные уровни решения по отношению к разным по степени трудности задачам.

Низший уровень характеризуется следующим: полностью отсутствует установка на решение задачи — проблемы, условие расчленяется на знакомые частичные задачи, причем каждая из них решается привычным способом вне всякого осознания условия в целом, создается фиксированность на некоторых наиболее часто используемых ходах мысли.

Таким образом, происходит актуализация хорошо закрепленных способов решения, т. е. выполняется синтез без достаточного анализа условия задачи.

Это явление еще более резко выражено в случаях с патологическими нарушениями деятельности мозга. Как показало одно из указанных выше исследований, в этих случаях не условие задачи (в целом) определяет способ действия, а, наоборот, привычный способ действия ведет к реконструкции условия задачи.

Этот факт обнаружен также И. М. Соловьевым при изучении умственно отсталых школьников. Автор исследования отмечает, что, если ребенок оказывается не в состоянии изменить и приспособить свои знания к условиям поставленной задачи, он «изменяет условия задачи, приспособливает их к своим возможностям» [201; 163].

М. И. Кузьмицкая, также изучавшая учащихся вспомогательных школ, обнаружила, что такое преобразование условия задачи нередко происходит уже при воспроизведении условия, предваряющего решение задачи [108].

Высший уровень, в отличие от только что описанного, характеризуется прежде всего наличием установки на решение задачи — проблемы. С этим связаны поиски способов решения и применение многообразных форм анализа и синтеза. Если тот или иной синтез (соотнесение данных) выполняется в порядке пробы, то сразу же выясняется, *нужно* ли это узнавать и *можно* ли это узнать, т. е. проба соотносится с искомым и с тем, что дано в условии задачи.

Более или менее сложная задача может быть решена только в итоге «комплексного» анализа, когда анализ охватывает не отдельные элементы условия, а всю их совокупность. При этом учащийся, обладающий умением решать задачи, не ограничивается тем, что он анализирует каждый раз только те данные, которые должны быть соотнесены, но он предусматривает дальнейший ход решения (Е. Н. Кабанова-Меллер говорит в этом случае о «предвидении» [86], Н. А. Менчинская называет это «предвосхищающим анализом» [123], Н. И. Жинкин — «планирую-

щим синтезом» [61]. За этими различными названиями скрывается одно и то же явление — очень существенное для характеристики аналитико-синтетической деятельности мышления.)

Для высшего уровня является также характерным то, что учащийся умеет воздержаться от воспроизведения наиболее привычных приемов и не прибегает к ним до тех пор, пока не выполнен всесторонний анализ условий задачи.

Исследования показывают, что основная характеристика уровней решения оказывается применимой не только по отношению к арифметическим задачам, о которых была речь выше, но и к задачам из других конкретных областей.

М. М. Вахрушев констатирует эти уровни, изучая решение учащимися силлогизмов [29]. По данным Е. Н. Кабановой-Меллер [86], В. И. Зыковой [76], А. В. Степанова [205], Ф. Н. Гонаболина [42], Л. Н. Ланда [110], примерно те же уровни обнаруживаются при выполнении геометрических доказательств и решении геометрических задач, хотя здесь имеется и своя специфика, обусловленная наличием чертежа.

Е. Н. Кабанова-Меллер различает «конструктивный» путь решения (при котором не только выполняется полный анализ условия, но условие как бы «расширяется», поскольку из него делаются выводы и в соответствии с задачей преобразуется чертеж) и противоположный ему «воспроизводящий» путь решения (для которого характерна «связанность» данной формулировкой вопроса с данным конкретным чертежом).

Л. Н. Ланда подробно останавливается на анализе тех проб, какие используют учащиеся восьмых классов в поисках решения задачи. На более низких уровнях применяется большое количество проб («проб рассматривания» и «проб дополнительных построений»), но они обычно не мотивированы, и учащиеся не знают, что они должны получить в результате этих проб.

На высших уровнях аналитико-синтетические операции складываются в систему, и дополнительные построения мотивируются и направляются на получение тех признаков, которые вытекают из анализа условия задачи.

Аналогичные уровни выявлены и по отношению к физическим и конструктивно-техническим задачам, в процессе решения которых используется практическое действие.

Э. А. Флешнер, изучавшая решение задач по физике шестиклассниками [216], выделила три группы учащихся, обнаруживающих качественно различные типы решения.

Одни из них пробуют один привычный способ решения и, когда тот не приводит к цели, отказываются от решения; другие производят целый ряд проб, анализируя условие задачи в разных направлениях, но пробы у них не мотивированы, и учащиеся не отдают себе отчета в том, к чему они приведут («взвесим, может пригодится» и т. п.); наконец, третьи производят всесторонний анализ условий задачи и только после этого выполняют практические действия.

По данным П. М. Якобсона, изучавшего процесс сборки механизма учащимися VIII класса [232], [233], низший уровень решения характеризуется тем, что ученик не подвергает изучению предложенную ему словесную инструкцию, а сразу приступает к манипулированию деталями, совершая множество нецелесообразных проб. В отличие от этого высший уровень решения характеризуется анализом как инструкции, так и деталей и наличием предварительного планирования своих действий.

Описанные выше уровни отличаются друг от друга не только характером аналитико-синтетических операций, но и различным соотношением наглядно-действенных и абстрактных компонентов, различной ролью речи в процессе решения задачи.

При решении конструктивно-технических задач роль слова выявляется особенно ярко: в одних случаях действия совершаются до того, как произведен анализ словесной инструкции, в других же действие задерживается и совершается после того, как проанализирована, хотя бы в основных чертах, инструкция и намечен мысленный план действий (если не всех, то предстоящих), нередко практическим пробам предшествуют словесно сформулированные предположения или упоминание известных законов.

Эта же проблема соотношения конкретных и абстрактных сторон мыслительной деятельности встает и по отношению к задачам, не включающим практическое действие, но в этих случаях понятие действия приобретает другой смысл.

В исследованиях Н. А. Менчинской [123] эта проблема решалась применительно к арифметическим задачам, при этом прослеживался длительный путь изменения в соотношении конкретных и абстрактных компонентов в мышлении учащихся при изучении арифметики в начальной и средней школе.

На первоначальном этапе, через который быстро, как правило, проходят учащиеся I класса, процесс решения задачи сводится к выполнению конкретных действий с предметами. Роль речи в этих случаях оказывается крайне незначительной, поскольку она ограничивается называнием числовых данных и результата. Далее, выполнение действий с предметами заменяется действиями с числами, сначала отвлеченными, а затем именованными. Арифметическое действие осуществляется раньше, чем рассуждение об этих действиях, до того, как сформулирован соответствующий вопрос.

В этих фактах раскрывается одна важная закономерность мыслительной деятельности: в ходе обучения один и тот же элемент знания *изменяет свою функцию*, и если на одном этапе он выступал в качестве абстрактного знания, опираясь на более наглядные процессы (счет вначале опирался на реальные действия с предметами), то на последующих этапах он становится конкретным и служит в свою очередь опорой для более абстрактной мыслительной операции. (Учащиеся младших классов могут пояснить в словах числовой результат после того, как он ими получен.)

У школьников старших классов, владеющих умением решать задачи (так же как и у взрослых), мы наблюдаем совершенно иное соотношение действительной и теоретической стороны решения.

Они не производят никаких числовых операций до тех пор, пока не осуществили в плане внутренней речи исчерпывающего анализа условия задачи, пока не расчленили содержащиеся в задаче понятия и выраженные в ней закономерности. (Процесс решения задач взрослыми изучен З. И. Калмыковой [92], ею подробно охарактеризованы различные приемы анализа, применяемые взрослыми.)

Как показал ряд исследований (Н. Ф. Талызиной [209], Н. К. Индик [84], А. Н. Соколова [203], Л. П. Доблаева [51]), само «теоретическое» решение, выраженное в суждениях, в свою очередь распадается на две части — «обосновывающую» и «оперативную». Последним термином авторы обозначают положение, определяющее, как надо действовать. (Понятие «оперативное положение» введено П. А. Шеваревым.) Оба эти вида суждений вступают в ходе обучения примерно в такое же взаимоотношение, какое нами уже было охарактеризовано применительно к наглядно-действенному и «теоретическим» элементам знания. При решении задач-проблем обосновывающая часть суждений носит более или менее развернутый характер. В психологических работах дается анализ трудностей, с какими сталкиваются школьники при овладении такими развернутыми обоснованиями и характеризуются пути преодоления этих трудностей.

В работах показана непосредственная зависимость выработки умения обосновывать решение от степени трудности учебного материала. Так, например, уже учащиеся V класса овладевают этим умением на материале арифметики, тогда как при изучении в VI классе геометрии обоснование вновь становится их слабым местом. Учащиеся на первоначальном этапе решения задач на построение, как показано в исследованиях В. И. Зыковой и Ю. В. Русова [180], сначала строят чертеж, а затем только рассуждают о принципах построения, причем они вначале приобретают умение формулировать самый ход построения, а затем только дают обоснование, объясняя, почему они строят ту, а не другую фигуру. В ходе обучения постепенно приобретает умение обосновывать принципы построения до того, как само построение выполнено практически.

Таким образом, исследования вскрывают последовательный путь овладения учащимися абстрактным мышлением при решении задач. Вместе с тем они вскрывают (и это не менее существенно) развитие конкретного мышления учащихся при решении задач в ходе обучения.

Необходимо отметить наличие *двух* тенденций в развитии мышления — к более высокому абстрагированию и к более богатой конкретизации. (То, что мы отмечали при изложении вопроса об усвоении понятий, имеет полную силу и при решении задач.)

В I классе, как это указывалось выше, дети, обучающиеся решению задач, вначале выполняют действия с отвлеченными числами и затем только с именованными. Этот факт заслуживает особого внимания, он указывает на определенную закономерность.

Последняя проявляется особенно ярко при решении задач умственно отстающими детьми, что подвергнуто специальному изучению И. М. Соловьевым [201].

Как отмечает И. М. Соловьев, умственно отстающие школьники оперируют при решении задач числами вне их предметного значения, они опираются в процессе решения на некоторые, выработанные в их учебном опыте «схематические шаблоны словесно-числовых отношений» [201; 174]. На эту же тенденцию, хотя и менее ярко выраженную, указывают многочисленные ошибки учащихся массовых школ в наименованиях величин при решении задач, а также их ошибки при решении типовых задач [108], [123].

На всех этапах обучения наличие живых представлений о предметах и действиях, описанных в тексте задачи, может оказывать решающее влияние на успех ее решения.

В младших классах опора на представления необходима для решения всякой арифметической задачи, в старших классах и у взрослых использование образов требуется при решении задач определенной структуры. Причем речь идет о рациональном использовании образов, о «сокращении образной нагрузки». Излишнее отягощение деталями может помешать решению, отвлечь от основной цели (см. об этом в работах [94], [123]).

Огромное значение приобретает развитие представлений (прежде всего пространственных) и умелое оперирование ими при решении геометрических задач и при выполнении заданий по черчению.

В этих случаях от учащихся требуется мысленное преобразование чертежа, мысленное построение новых чертежей, перемещение видимых и воображаемых элементов и фигур и сопоставление видимых элементов с воображаемыми и т. п. (По вопросам формирования пространственных представлений и оперирования ими при решении задач имеется ряд исследований — работы Е. Н. Кабановой-Меллер [89], Ю. В. Русова [180], О. И. Галкиной [36], О. П. Сергеевич [193], Б. Ф. Ломова [119], В. В. Мистюк [133].)

На основе изучения умственных операций, приводящих к успешному решению, многие исследователи очень остро ставят вопрос о необходимости специального обучения детей рациональным приемам решения задач, причем они подчеркивают, что эти приемы (как, например, всесторонний анализ, варьирование приемов анализа, актуализация представлений и т. п.) должны быть сформулированы учителем, доведены до осознания учащихся и должны быть специально отработаны, т. е. превращены в привычные приемы мышления. Исследователи подчеркивают обобщенный характер этих приемов, возможность их широкого перенесения на решение различных задач. С этой точки зрения подвергается критическому анализу существующая практика обучения решению задач и обобщается лучший опыт учителей, направленный на воспитание эффективных приемов мышления школьников при решении задач (см. об этом в работах Н. А. Менчинской [123], З. И. Калмыковой [94], Л. Л. Гуровой [45], В. И. Зыковой [76], Л. Н. Ланда [110], Ю. В. Русова [180] и других).

Чрезвычайно разнообразны пути решения задач-проблем, они, как это показано в исследованиях, отражают сложные взаимоотношения между конкретными и абстрактными умственными операциями, в них реализуются различные приемы анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения, при решении задач-проблем образуются новые связи и новые их системы.

Вместе с тем образование новых связей становится возможным только в результате актуализации и перестройки ассоциаций, выработанных в предшествующем опыте. Многочисленные исследования советских психологов подтвердили и конкретизировали положение И. М. Сеченова, высказанное им в его работе «Элементы мысли»: «Через голову человека в течение всей его жизни не проходит ни единой мысли, которая не создалась бы из элементов, зарегистрированных в памяти. Даже так называемые новые мысли, лежащие в основе научных открытий, не составляют исключения из этого правила» [194: 441—442].

При изучении процесса учения «решение задач» и «навык» оказываются значительно более сближенными друг с другом по сравнению с тем, как это обычно трактуется в общей психологии. И это происходит потому, что в процессе учения мы постоянно имеем дело с изменением конкретных форм как решения задач, так и навыка, причем само решение задач может стать навыком. Если для решения задачи-проблемы (способы решения которой неизвестны) характерен процесс сложного анализа и синтеза (с наличием «поисковых» операций), то для решения хорошо знакомой задачи определенного типа характерно то, что анализ и синтез совершаются уже в процессе восприятия условия задачи (см. работы [94], [123]).

В процессе обучения наблюдается множество промежуточных форм, которые дают возможность говорить о различных умениях или «навыках» решать задачи.

Для господствующей в наши дни теории навыка сохраняет полную силу положение К. Д. Ушинского о «разумном» происхождении навыков, о процессе их формирования как о постепенном автоматизировании действия. По этой теории навык характеризуется как автоматизированный компонент какого-либо действия.

Общепсихологическая концепция деятельности оказала существенное влияние на теоретическую разработку проблемы навыков. Оно выразилось в том, что внимание исследователей было обращено на изучение структурных особенностей формирующихся навыков (А. Н. Леонтьев [113], [114], Е. В. Гурьянов [47]).

По этим данным, тот или другой способ выполнения действия, прежде чем стать автоматически выполняемой «операцией», должен

быть специальной целью обучения и пройти стадию сознательно регулируемого процесса. По мере отработки происходит объединение отдельных частных задач и ряда частных операций в одну целостную задачу, преследующую другую цель. При включении частных операций в более сложное действие они перестают требовать сознательного контроля, между отдельными звеньями сложного действия устанавливаются прямые связи, благодаря чему упрощается психологическая структура деятельности, происходит своего рода «свертывание» дискурсивных процессов мышления.

Отличительной чертой таких «сознательных» навыков является возможность в случае необходимости перевода их вновь на стадию сознательного контроля.

Этапы, через которые проходит формирование навыка в различных конкретных областях знания (письмо, счет, чтение, орфография и т. п.), имеют и свою специфику, которая раскрыта в ряде специальных исследований: чтения (Л. М. Шварц [222], Н. А. Рыбников [181], [182], Б. Г. Ананьев [5]), письма (Е. В. Гурьянов [46], [48], М. П. Феофанов [213]), арифметики (Н. А. Менчинская [123]), орфографии (Д. Н. Богоявленский [17]) и др.

Одной из важнейших проблем психологии навыка является *проблема повторения*. Как известно, за рубежом весьма распространены теории, по которым образование навыка является результатом механического повторения одних и тех же действий (Уотсон, Торндайк и другие). По этой теории основным условием образования навыка является частота повторений первоначальной связи между «стимулом» и «реакцией».

Советские психологи также считают, что повторение является необходимым условием образования и закрепления ассоциаций, но сам акт повторения, по их данным, оказывается гораздо более сложным, чем повторение прямой связи между стимулом и реакцией. Рядом авторов указывалось (С. Л. Рубинштейн [170], Л. М. Шварц [222] и другие), что повторения в процессе упражнения приводят не к закреплению первоначальных приемов и способов выполнения действий, а к их усовершенствованию, что повторяемые действия не копируют со всей точностью предыдущие, а представляют их изменение, иногда весьма радикальное.

Подобное совершенствование происходит у человека в процессе осмысления выполняемых действий, перестраивающего первоначальные способы и приемы их выполнения.

Учение И. П. Павлова о рефлексорной природе психических явлений позволяет уточнить и конкретизировать эти положения.

Во-первых, при выработке новых связей повторение не ведет к механическому воспроизведению первоначальных реакций, обычно широко иррадирующих, а вызывает дифференцировочное торможение неподкрепляемых компонентов раздражителей, что и приводит к изменению реакций на один и тот же «стимул» в сторону их большей специализации. У человека подобные изменения происходят под регулирующим влиянием второй сигнальной системы.

Во-вторых, при упражнениях повторяется не просто раздражение («стимул») и реакция, а весь рефлексорный акт в целом, т. е. и его среднее звено, где происходит сложная аналитико-синтетическая деятельность коры полушарий мозга. Следовательно, применительно к человеку это означает, что положительный эффект упражнений зависит не только от повторного восприятия наглядных или словесных раздражителей, но и от повторения анализирующей и синтезирующей работы мышления, направленной на корригирование первоначальных реакций благодаря подкреплению правильных и «отмене» неправильных связей.

Таким образом, следует прийти к заключению, что в процессе правильно организованных упражнений, сознательно выполняемых учащи-

мися, повторение, совершенствуя и закрепляя способы выполнения действий, приводит также к «отработке» и закреплению определенных умственных операций, соответствующих характеру задачи и особенностям материала.

В процессе упражнений первоначальные «поисковые» приемы действий, способы решения задач уточняются, совершенствуются и в конце концов закрепляются лишь те «ходы мысли» и те двигательные реакции, которые наиболее прямым и эффективным путем ведут к решению задачи или к выполнению действия. В результате задачи, которые когда-то были для школьников «проблемными», решаются сразу без развернутой цепи суждений и умозаключений.

Указания на то, что процесс выработки интеллектуальных умений характеризуется подобным «свертыванием» мыслительных операций, содержатся в работах многих психологов.

Так, Л. С. Выготский отмечал, что развитие умственных действий приводит в конце концов к выпадению отдельных звеньев процесса рассуждения [35].

П. А. Шеварев, описывая виды ассоциаций, выделяет особые «правилосообразные» ассоциации, актуализация которых приводит к действиям, согласно правилу, без осознания самого правила [224], [225].

Н. А. Менчинская на основе изучения решения арифметических задач приходит к выводу, что автоматизация мыслительных операций означает сокращение процесса рассуждения вплоть до его полного выключения, несмотря на то что рассуждение продолжает лежать в основе выполняемого действия [124].

П. Я. Гальперин одним из «параметров» формирования умственных действий также считает степень их свернутости [37], [38].

Говоря о свертывании умственных процессов, все исследователи сходятся на том, что интеллектуальные умения являются результатом сознательного овладения умственными операциями на предшествующих этапах обучения.

Но встает вопрос о том, как происходит процесс свертывания умственной деятельности. За счет чего происходит сокращение процесса рассуждения, какие этапы проходит оно в условиях обучения? Решению этого вопроса было посвящено исследование Н. К. Индик [84].

При анализе собранного материала (составление учащимися химических равенств) в структуре рассуждений, ведущих к решению задачи, Н. К. Индик выделяет два психологически различных элемента: обосновывающие и оперативные (термины введены П. А. Шеваревым). Обосновывающие суждения — это общие теоретические положения, которые осознаются учащимися в качестве основы для выполнения последующих частных действий и дают ответ на вопрос, *почему* надо действовать так или иначе. К оперативным элементам рассуждения автор относит те из них, которые отвечают на вопрос: *что и как* надо делать. Оперативные элементы рассуждения при этом тесно связаны с исполнительной частью действия, т. е. с частными операциями, реализующими общие теоретические положения применительно к условиям данной задачи.

При решении сложной задачи процесс рассуждения распадается на ряд звеньев, соответствующих тем вспомогательным операциям, которые должны быть произведены для решения задачи в целом. Обосновывающие и оперативные суждения наблюдаются тогда в каждом таком звене.

Постепенную картину выработки интеллектуальных умений автор рисует следующим образом. В начале обучения совершается вся цепь умозаключений, нисходящих от более общих положений к более частным. Каждое звено решения задачи требует развернутого рассуждения, переходы от одного звена к другому требуют размышления и обдумывания. Каждое действие производится в результате осознания лежа-

шего в его основе теоретического положения; совершая действие, ученик благодаря этому осознает, *почему* так надо делать.

В ходе дальнейшего обучения структура рассуждения претерпевает изменения в следующих направлениях. Во-первых, происходит объединение отдельных звеньев в одно целостное действие, переходы от одного звена к другому совершаются все свободнее и легче, наконец, между исполнительной частью первого звена и обосновывающим элементом второго образуется прямая ассоциативная связь без обрыва хода рассуждения в целом. Во-вторых, обосновывающая часть рассуждения становится все менее развернутой. Это выражается как во временных показателях, так и в постепенной девербализации рассуждений: во все большей лаконичности суждений учащихся, которые начинают выражать лишь самую *суть* того, что регулирует совершение действия.

В конце концов процесс рассуждения максимально свертывается и действия следуют друг за другом в строго определенном порядке без размышления. Обосновывающие суждения перестают играть направляющую роль и остаются в виде «фоновых связей», актуализирующихся лишь при затруднениях.

Весь процесс выработки интеллектуальных умений рассматривается автором как образование системных связей при регулирующей роли второй сигнальной системы.

К подобным же выводам о сокращении и выпадении из цепи умозаключений в первую очередь обосновывающих суждений и исходных положений пришел также А. Н. Соколов на материале решения физических задач [199]. При этом он обратил внимание на то обстоятельство, что выпадение обосновывающих суждений не всегда однозначно свидетельствует о высоком уровне интеллектуальных умений и выработки прочных системных ассоциаций; отсутствие обосновывающей части рассуждений объясняется иногда недостаточным пониманием условий задачи, неумением теоретически обосновать свои действия. В таком случае действия принимают характер хаотических проб и могут лишь случайно дать правильное решение.

Данные о свертывании рассуждений свидетельствуют о постепенной девербализации процесса решения задач. Если рассмотреть этот факт в свете понимания И. П. Павловым процесса автоматизации как постепенного уменьшения траты нервного труда, то можно полагать, что в данном случае мы имеем дело с уменьшением этой траты во второй сигнальной системе, связанным с понижением уровня ее регулирующей деятельности. Нервные процессы в таком случае «могут осуществляться частично заторможенными областями коры» (Павлов) на основе уже установленных и закрепленных нервных связей в первой сигнальной системе. (См. по этому поводу статью Е. И. Бойко [24].)

Но выключение мыслительных процессов, направленных на осознание и совершенствование способов и приемов выполнения действий, не означает ослабления осознанности процессов ощущения и восприятия. Так, например, данные об образовании спортивных двигательных навыков свидетельствуют о том, что восприятия выполняемых движений спортсменами, достигшими высшей степени мастерства, приобретают большую ясность и отчетливость. После выполнения упражнений они могут рассказать о всех деталях только что выполненных движений и положений отдельных органов тела [179].

В области школьных навыков в этом отношении показательное исследование Е. Н. Кабановой-Меллер, посвященное формированию навыка чтения школьниками топографического плана [87]. Она показала, что приемы и способы установления учащимися пространственных соотношений между элементами местности на плане вначале требовали высокой степени осознанности, выражающейся в словесных обобщениях и формулировках правил. При достижении же высокого уровня успешно-

сти эти действия девербализируются и автоматизируются. В то же время автоматизация этих действий характеризуется большей легкостью перевода объективных соотношений в слово, что свидетельствует о повышении уровня их осознанности. Таким образом, по ее данным, навык характеризуется двумя признаками: уменьшением осознанности своих действий и повышением осознания чувственных элементов, данных в непосредственном восприятии или в представлении.

Такие черты автоматизированных интеллектуальных умений, как девербализация, объединение частных операций в целостное действие, «мгновенность» действия, отмечаемые исследователями, позволяют думать, что процесс формирования и особенности структуры интеллектуальных навыков и умений подчиняются закономерностям, общим с закономерностями двигательных навыков, поскольку все эти черты характерны и для них, что вполне естественно, так как и при обучении двигательным навыкам умственные действия играют важную роль. Как в двигательных, так и в интеллектуальных навыках в одинаковой мере выделяются обосновывающие элементы, дающие ответ на вопрос *почему*; в тех и других отмечается и оперативная часть, когда решается, *что и как* надо делать, в равной степени выделяется этап «отработки» данного действия. Основное различие этих двух видов автоматизирующихся действий состоит, по-видимому, лишь в том, что если при двигательных навыках мы имеем дело с реальными действиями, то при выработке интеллектуальных навыков автоматизация идет в плане умственных операций. Об общности закономерностей формирования этих двух видов умений и навыков говорят и физиологические данные. Мы имеем в виду положение И. П. Павлова о том, что закономерности нервной деятельности одинаковы как для первой, так и для второй сигнальных систем, что означает, очевидно, что законы стереотипизации нервной деятельности для двигательных и умственных навыков остаются теми же самыми.

Следует ко всему этому прибавить, что автоматизация умственных действий не означает сведение мышления к навыку. В той мере, в какой задачи, требующие своего решения, требуют применения знаний в новой обстановке, к измененному материалу, мышление вновь возвращается на путь своих развернутых форм, на путь анализа материала, дифференциации знаний и системных обобщений. Интеллектуальные навыки, как и всякие навыки, являются в этом случае лишь компонентами творческой мыслительной деятельности, облегчающими решение новых задач.

Важнейшим условием успешного усвоения знаний является пробуждение у школьников интереса к учению, что содействует повышению их умственной активности.

Известно, какое значение для образования временных связей придавал И. П. Павлов «деятельному состоянию коры мозговых полушарий». Он отмечал, что если мозг приходит в индифферентное состояние, то никаких связей в мозгу не образуется.

В физиологических опытах повышенная корковая деятельность вызывалась соответствующим безусловным подкреплением ориентировочной реакции животного. По отношению к человеку важнейшее значение приобретают стимулы социального порядка.

В широком значении стимуляция умственной деятельности в психологии связывается с воспитанием у школьников волевых качеств личности, познавательных интересов, понимания общественного значения усваиваемых знаний, с воспитанием у школьников ответственного отношения к работе.

Наиболее разработанным в настоящее время является вопрос о возникновении и влиянии на учебную деятельность познавательных интересов школьника.

В ряде исследований показывается, что знания по-разному усваиваются школьниками в зависимости от того, как последние относятся к учению. Воспитание учебных интересов и ответственного отношения к учению помогает превращению усваиваемых знаний в убеждения, служащие основой для формирования мировоззрения школьников. При этом изучаются условия, обеспечивающие правильное воспитание в семье и школе широких социальных мотивов учения. В этих работах подчеркивается важность изучения мотивационной стороны учения в плане общего развития личности ребенка.

Некоторые исследователи экспериментальным путем доказали возможность перестройки учебной деятельности через перестройку мотивации, через изменение отношения ребенка к учению. Так, например, Л. С. Славиной, работавшей с интеллектуально-пассивными учениками I класса, удалось уничтожить отрицательное отношение ребенка к мыслительной работе, изменив мотивацию его деятельности. Она заинтересовала детей определенным способом решения арифметических задач, требующих самостоятельных умственных усилий, связав применение этого способа с «выигрышем» привлекательных для детей картинок. В дальнейшем этот способ был перенесен ими в учебную деятельность [198].

Ф. И. Фрадкина показала, что в перестройке мотивации школьника большое значение могут иметь творческие образовательные игры, организуемые во внеклассной работе [217].

Вопрос о том, в какой связи находится интеллектуальная активность с отношением к учению, подвергся специальному изучению Л. М. Зюбиным. Автор констатирует, что ответственное отношение к учению и интеллектуальная активность тесно связаны между собой. Однако он отмечает, что положительное отношение к учению не всегда вызывает высокий уровень интеллектуальной активности и, наоборот, интеллектуальная активность может возникнуть при общем индифферентном отношении к учению. Подобное нарушение единства интеллектуальной активности и сознательного отношения к учению автор объясняет уровнем усвоенных знаний (разной степенью их системности [78]).

Условия возникновения интереса к учебной работе исследовались также в работах А. К. Абдуллаева [1], Н. А. Беляевой [11], Л. В. Благонадежиной [12], Л. И. Божович [18], [19], В. Г. Иванова [79], Н. Г. Морозовой [136], [137], М. Ф. Морозова [134], И. М. Подберезина [157], С. Г. Якобсон [235].

Формирование технических интересов к производственной деятельности исследовано М. Г. Давлетшиным [49] и А. К. Перовым [153].

Подход к проблеме умственной активности с точки зрения общественной и личной значимости объекта изучения в наиболее принципиальной форме был осуществлен Н. Ф. Добрыниным [53], [54], [55]. Опираясь на рефлекторную теорию И. П. Павлова, автор выдвигает в качестве общего условия пробуждения умственной активности «сигнальную значимость» раздражителей, их жизненно важное значение для человека. Он не разделяет мнение многих психологов, считающих, что в основе активности психической деятельности лежат ориентировочные рефлексы.

По его мнению, ориентировочный рефлекс позволяет только замечать нужные раздражения, связанные с переменной внешних условий. Однако если эта перемена условий не влечет за собой ничего непосредственно важного для человека, то ориентировочный рефлекс угасает. Умственная активность школьника, проявляющаяся в преднамеренном внимании, связана со значимостью для учащихся тех знаний, которые даются им учителем.

На основе осознания личной и общественной значимости создаются все необходимые ассоциации и их системы.

Вряд ли можно оспаривать это положение, но следует заметить, что оно носит чересчур общий характер, в то время как наибольшее теоре-

тическое и практическое значение имело бы, по нашему мнению, решение вопроса о том, *почему* те или иные стороны изучаемых знаний приобретают для школьников разных возрастных ступеней разное «сигнальное значение».

Надо полагать, что в свете павловской теории решение этого вопроса следует связывать с анализом тех форм подкрепления, благодаря которым те или другие раздражители получают сигнальное значение. В применении к человеку подкрепление приобретает самые разнообразные социально-обусловленные формы, но роль подкрепления в структуре познавательной деятельности как деятельности рефлекторной от этого не становится менее значительной.

Мы полагаем, что использование понятия подкрепления поможет углубить как теорию «отношений», так и теорию сигнальной значимости.

Ряд фактов позволяет различать две формы подкрепления — *непосредственного* (или прямого) и *опосредствованного* (или косвенного) подкрепления.

К непосредственному подкреплению следует отнести различные формы одобрения или порицания, различные формы указания (словесные и письменные) на ошибочность или правильность действий ученика. Главную роль здесь играет оценка работы ученика учителем, хотя возможны и другие формы подкрепления (влияние учебника, пример товарища и т. п.).

Характерным здесь является то обстоятельство, что такое подкрепление непосредственно включено в процесс учебной деятельности ученика, является одним из ее звеньев. Оценочная деятельность учителя имеет для мотивации учения большое значение. Это показали многочисленные исследования ряда авторов (Б. Г. Ананьев [7], М. Н. Волокитина [32], [33], Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина [22], Г. В. Мазуренко [121], К. А. Москаленко [138], И. М. Цветков [231], И. В. Страхов [206], [207] и другие).

Но наряду с непосредственным подкреплением, по нашему мнению, следует различать оценку своей деятельности самим учеником, которую он производит, опираясь на собственный, по его мнению, правильный, практический или учебный опыт. В этом случае подкрепление оказывает свое влияние опосредствованным путем благодаря переносу подкрепления, имевшегося в прежнем опыте, в новую ситуацию.

Такое подкрепление в образовании ассоциаций и их систем, по всей вероятности, имеет огромное значение, поскольку опосредствованное подкрепление связывает процесс образования и закрепления знаний с прошлым опытом человека. Положительное отношение ученика к учению, сигнальная значимость тех или других компонентов знаний зависят не только от условий, наличествующих в данный момент, но и от прежнего опыта школьника, на который накладываются новые знания: то новое, что, ассоциируясь с прошлым опытом, соответствует ему, получает, таким образом, опосредствованное подкрепление и выступает как фактор, стимулирующий интеллектуальную активность в определенном направлении.

Выделение учащимися отдельных «сильных» признаков понятий, связанных с их житейским опытом, о чем говорилось ранее, соответствует такому пониманию. Таким же образом, надо полагать, действует и эмоциональная сторона прежнего опыта. Включаясь в текущую познавательную деятельность, она создает известную предпосылку для активизации определенных способов действий в одних случаях и для торможения — в других.

Анализ различных форм подкрепления учебной деятельности школьника позволяет с позиций рефлекторной теории понять некоторые старые проблемы психологии внимания, такие, как, например, связь «неинтересного» с «интересным», соотношение «нового» со «старым» и т. п.,

что в современных работах, посвященных исследованию интереса школьника, большей частью остается незаслуженно забытым.

Большое практическое значение имеет вопрос о средствах привлечения внимания учащихся на уроке. Здесь следует различать по крайней мере две стороны этой проблемы: во-первых, привлечение внимания, пробуждение активности школьников *в процессе выполнения* учебных заданий, во-вторых, пробуждение интереса как *предварительного* условия работы над новым материалом.

Изучение первого круга вопросов проводится в огромном большинстве исследований, посвященных изучению психологии сознательного усвоения конкретных школьных дисциплин.

В настоящей обобщающей статье мы уже обсуждали этот вопрос, говоря об общих условиях, обеспечивающих эффективность аналитико-синтетической деятельности ученика (наглядность и слово, сравнение и противопоставление, осознание принципа типической вариации и т. д.).

Освещается этот вопрос и в многочисленных работах, посвященных изучению проблемы внимания (Б. Г. Ананьев [4], Ф. Н. Гоноболин [41], М. А. Данилов [50], Н. Ф. Добрынин [53], [56], С. М. Ривес [168], И. В. Страхов [207], М. Н. Шардаков [219] и другие).

Вопрос о средствах создания предварительной стимуляции, благоприятствующей усвоению нового материала, изучен значительно меньше. Как дидакты, так и психологи считают важными такие факторы, как сообщение учащимся цели урока, установление связи с предыдущими знаниями, создание у учащихся «проблемной ситуации», привлечение факторов, вызывающих эмоциональное отношение к теме урока, и т. п. Однако экспериментальных работ, посвященных исследованию этого вопроса на материале различных школьных дисциплин, еще очень мало. Из них можно указать на диссертации Н. Д. Заваловой [66] и Г. М. Терещенко [210], в которых на материале грамматики, орфографии и частично арифметики и естествознания изучались некоторые условия создания предварительной заинтересованности (соотношение словесного и наглядного в объяснении цели урока, способы создания «проблемной ситуации» и некоторые другие).

В общем дидактическом плане этот вопрос анализирует М. А. Данилов [50].

Проблема индивидуальных различий в учении изучена меньше по сравнению с тем, как исследованы общие закономерные особенности учения. Поэтому мы кратко коснемся результатов исследований по этой проблеме.

Исследователи проблемы индивидуальных различий идут разными путями: одни пытаются изучать все многообразие индивидуальных особенностей, проявляющихся у детей одного возраста и ступени обучения, отправляясь от этого многообразия, они группируют детей по основным категориям, в основе различения которых лежит целая совокупность черт. (Таким путем шли Ю. А. Самарин [186], М. Н. Волокитина [33], В. И. Самохвалова [189] и другие.) Этот подход можно было бы назвать преимущественно синтетическим. Своеобразие другого пути заключается в том, что выделяются определенные черты мыслительной деятельности, которые и кладутся в основу для группировки учащихся по категориям. (В этом направлении шли исследования Н. А. Лисенковой [118], Н. А. Менчинской [123], К. Г. Павловой [152], Т. П. Тереховой [211], В. К. Бубновой [28], Р. Л. Гинзбург [40], П. М. Якобсона [234].) Это главным образом аналитический путь.

Оба подхода правомерны и дополняют друг друга, каждый из них имеет свои преимущества.

В первом случае лучше сохраняется в процессе изучения целостность личности, в то время как во втором при выделении ведущих черт мыслительной деятельности намечается возможность выявления типич-

ческих особенностей мышления, непосредственно влияющих на характер усвоения знаний.

Исследования первой группы дали материал, выявляющий, как сочетаются, взаимодействуют друг с другом общая направленность личности, особенности волевой и эмоциональной сферы, черты характера и особенности мышления. Так, Ю. А. Самарин, характеризуя стиль умственной работы старших школьников, раскрывает особенности организации не только умственных процессов, но также волевых и эмоциональных, вскрывает влияние общей целенаправленности ученика на процесс его самоорганизации, включая в эту целенаправленность мировоззрение, интересы, установку на будущее.

Кроме того, он обращает внимание на степень овладения техническими приемами умственной работы.

Что касается исследований второй группы, то в них выделены следующие типические свойства мыслительной деятельности в процессе усвоения знаний, оказывающие определяющее влияние на успешность усвоения: гибкость или подвижность мыслительных процессов, особенность соотношения конкретных и абстрактных компонентов мыслительной деятельности (основанная на различном типе связи между двумя сигнальными системами — тесной или «рыхлой» связи, как говорил об этом И. П. Павлов) и характер выполнения аналитико-синтетических операций. В последнее время в связи с изучением конструктивно-технической деятельности учащихся приобрел значение еще один критерий: это — преобладающая склонность учеников к теоретической или к практической деятельности или гармоническое развитие, характеризующееся высоким уровнем как теоретических знаний, так и практических умений (в работах П. М. Якобсона [233], [234]).

В исследованиях прослежена степень устойчивости этих свойств у учащихся на протяжении нескольких лет обучения, показано, как отражаются эти особенности мыслительной деятельности на процессе усвоения и применения знаний, как они проявляются в разных конкретных формах при усвоении знаний из различных областей и на различных ступенях обучения (при усложнении программного материала).

Для разработки проблемы индивидуальных различий в процессе учения большое значение имеют новые данные, добытые в исследованиях, посвященных типологическим особенностям высшей нервной деятельности человека. (См. сборники на эту тему под редакцией Б. М. Теплова.)

Особенно привлекает внимание попытка одного из авторов этих сборников — Н. С. Лейтеса подойти к психологической характеристике темпераментов, широко используя изучение жизненных проявлений различных типов нервной системы [111]. Н. С. Лейтес проводил длительные наблюдения за учащимися старших классов школы, причем он подверг детальному анализу особенности умственной работы учащихся.

В этом исследовании сделана попытка объединения как синтетического, так и аналитического подхода в изучении учащихся, т. е. изучаются отдельные черты поведения и не упускается при этом целостная характеристика темперамента и соответственно типа нервной системы. Можно предположить, что со временем и в исследованиях по психологии обучения, посвященных индивидуальным различиям, будет иметь место объединение как синтетического, так и аналитического подхода в изучении, т. е. можно будет достичь целостной характеристики личности ученика, одновременно раскрыв отдельные, наиболее типические черты его мыслительной деятельности в процессе усвоения и применения знаний.

Разработка проблемы индивидуальных различий непосредственно создает основу для индивидуального подхода к учащимся в обучении. Проведены специальные исследования, раскрывающие влияние путей

индивидуального подхода учителя на изменение свойств мыслительной деятельности учащихся. (Психологические исследования учителей по этим вопросам отражены в ряде сборников «Педагогических чтений», изданных в 1953 [62], 1955 [75] и 1956 гг. [95].)

Таково в общих чертах современное состояние исследований некоторых основных проблем психологии учения.

В итоге исследований по психологии учения разработаны предпосылки эффективного, сознательного усвоения знаний, предполагающего умение широко их применять в различных новых условиях. Выдвинуты требования к рациональному построению детских книг и учебников. (Последний вопрос излагается в целом ряде указанных выше работ, помимо этого, он освещается в сводной статье [125].)

Получены психологические данные, вносящие существенное дополнение в содержание дидактических принципов (сознательности, активизации учения, наглядности, прочности и пр.). В частности, разработан принцип варьирования учебного материала (который известен в дидактике как принцип разнородности упражнений), он имеет значение и для рационального использования наглядности и для повышения сознательности и активности учения. Установлены психологические предпосылки эффективного построения упражнений.

Результаты исследований по психологии обучения могут быть использованы не только в дидактике, но и в частных методиках.

Психология внесла свою значительную долю в разработку научных основ методики преподавания ряда учебных предметов: русского языка (чтения, орфографии, прагматики), арифметики, геометрии, естествознания, истории, географии, рисования и др.

Однако имеющиеся результаты все еще организовано не внедряются в практику обучения.

Внедрение результатов исследований по психологии обучения в практику школы — это неотложная задача. Вместе с этим встает множество нерешенных проблем, которые ставит школа, перестраивающаяся на новой, политехнической основе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев А. К. Развитие познавательных интересов у учащихся первого и второго классов начальной школы. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1953.
2. Ананьев Б. Г. (ред.). Формирование пространства и пространственных представлений у детей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 86, 1956.
3. Ананьев Б. Г. Проблема представления в советской психологической науке. «Философские записки». Т. V. М., изд-во АН СССР, 1950.
4. Ананьев Б. Г. Воспитание внимания школьника, изд-во АПН РСФСР, 1946.
5. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. «Известия АПН РСФСР». Вып. 50, 1955.
6. Ананьев Б. Г. (ред.). Преемственность учебно-воспитательной работы в IV—V классах. «Известия АПН РСФСР». Вып. 72, 1956.
7. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. «Труды Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева». Вып. IV. Л., 1935.
8. Ананьев Б. Г. и Попова А. Н. Некоторые психологические вопросы букварного периода первоначального обучения грамоте. «Известия АПН РСФСР». Вып. 26, 1950.
9. Андреева Е. К. Нарушение образования систем смысловых связей при поражении лобных долей мозга. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1951.
10. Балацька Н. К. Розуміння прислів'їв учнями молодших класів. Мин-во освіти УРСР. Інститут психології. «Наукові записки». Т. I. «Радянська школа». Київ, 1949.
11. Белыева Н. А. Активизация интереса к учению как одно из средств повышения успеваемости. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1955.
12. Благонягина Л. В. Влияние изучения литературы на самостоятельное чтение школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 73, 1955.
13. Блонский П. П. Память и мышление. М., Соцэкгиз, 1935.
14. Богословский В. В. Понимание и усвоение школьниками IV—VII классов исторической причинности. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 96, 1954.

15. Богоявленский Д. Н. К психологии правописания безударных гласных. «Известия АПН РСФСР». Вып. 12, 1947.
16. Богоявленский Д. Н. и Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе, изд-во АПН РСФСР, 1959.
17. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии, изд-во АПН РСФСР, 1957.
18. Божович Л. И. Психологический анализ употребления правила на безударные гласные корня. «Советская педагогика», 1937, № 5—6.
19. Божович Л. И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний. «Советская педагогика», 1945, № 11.
20. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
21. Божович Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 73, 1955.
22. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
23. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
24. Бойко Е. И. К постановке проблемы умения и навыков в современной психологии. «Советская педагогика», 1956, № 1.
25. Боркова Т. Н., Гурьянов Е. В. и Карандеева О. С. Формирование умений и навыков на уроках ручного труда у младших школьников. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
26. Бочкарева Т. И. Образное и понятийное в формировании типичного литературного образа у старших школьников. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 96, 1954.
27. Бубнова В. К. Решение арифметических задач большими с поражением мозга. «Известия АПН РСФСР». Вып. 71, 1955.
28. Бубнова В. К. Индивидуальные различия в понимании научно-популярного текста младшими школьниками. «Вопросы психологии», 1955, № 4.
29. Вахрушев М. М. Понимание и усвоение школьниками II, IV и VI классов некоторых форм дедуктивных умозаключений. Автореферат канд. дисс. Л., 1956.
30. Верзилин Н. М. (ред.). Развитие биологических понятий. «Известия АПН РСФСР». Вып. 82, 1956.
31. Виноградова А. Д. Понимание и усвоение школьниками IV—VI классов функциональной математической зависимости. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 96, 1954.
32. Волокитина М. Н. Очерки психологии школьников первого класса. М., Учпедгиз, 1954.
33. Волокитина М. Н. Очерки психологии младших школьников, изд-во АПН РСФСР, 1955.
34. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., изд-во «Работник просвещения», 1926.
35. Выготский Л. С. Избр. психологические произв., изд-во АПН РСФСР, 1956.
36. Галкина О. И. Развитие представлений о пространстве у детей на уроках рисования в I классе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 86, 1956.
37. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий. «Доклады на совещании по вопросам психологии», изд-во АПН РСФСР, 1954.
38. Гальперин П. Я. и Талызина Н. Ф. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся. «Вопросы психологии», 1957, № 1.
39. Гиттис И. В. и Знаменский А. А. К вопросу о повышении сознательности знаний учащихся по истории. «Известия АПН РСФСР». Вып. 59, 1954.
40. Гинзбург Р. Л. К типологии усвоения учебного материала школьниками. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
41. Гоноболин Ф. Н. Воспитание внимания у учащихся, изд-во АПН РСФСР, 1955.
42. Гоноболин Ф. Н. К вопросу о понимании геометрических доказательств учащимися. «Известия АПН РСФСР». Вып. 54, 1954.
43. Голфенгауз Е. Н. Понимание литературного образа учениками первого класса. «Известия АПН РСФСР». Вып. 61, 1954.
44. Гузева М. А. Особенности дифференцировки пространства у детей на уроках труда. «Известия АПН РСФСР». Вып. 86, 1956.
45. Гурова Л. Л. Особенности решения арифметических задач неуспевающими учащимися V—VI классов. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1953.
46. Гурьянов Е. В. Развитие навыка письма у школьников. М., Учпедгиз, 1940.
47. Гурьянов Е. В. Навык и действие. «Ученые записки МГУ им. Ломоносова». Вып. 90, 1945.

48. Гурьянов Е. В. Психологические основы упражнений при обучении письму, изд-во АПН РСФСР, 1948.
49. Давлетшин М. Г. Формирование технических интересов у учащихся V—VII классов средней школы. «Ученые записки Ташкентского ГПИ», 1956.
50. Данилов М. А. Подготовка учащихся к активному восприятию новых знаний. «Советская педагогика», 1947, № 8.
51. Добраев Л. П. Мыслительные процессы при составлении уравнений. «Известия АПН РСФСР». Вып. 80, 1957.
52. Добрынин Н. Ф. (ред.). Психологический анализ урока. М., Учпедгиз, 1952.
53. Добрынин Н. Ф. Проблема активности личности, активности сознания. «Ученые записки МГПИ им. В. П. Потемкина». Т. XXXVI. Вып. 2, 1954.
54. Добрынин Н. Ф. Проблема значимости при образовании временных связей у человека. «Доклады на совещании по вопросам психологии», изд-во АПН РСФСР, 1954.
55. Добрынин Н. Ф. Проблема активности личности и принцип общественной значимости в психологии. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности», изд-во АПН РСФСР, 1956.
56. Добрынин Н. Ф. Проблема значимости в психологии. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
57. Егоров Т. Г. Психология ошибок чтения на разных ступенях обучения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 1, 1945.
58. Егоров Т. Г. и Гурьянов Е. В. (ред.). Вопросы психологии обучения чтению и письму. «Известия АПН РСФСР». Вып. 42, 1952.
59. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения, изд-во АПН РСФСР, 1953.
60. Жекулин С. А. Процессы понимания устройства механизмов. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
61. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 78, 1956.
62. Жинкин Н. И. (ред.). Сб. «Психологические вопросы развития речи учащихся в школе», изд-во АПН РСФСР, 1953.
63. Жуйков С. Ф. Усвоение школьниками глагола как части речи. Сб. «Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии», изд-во АПН РСФСР, 1959.
64. Жуйков С. Ф. К психологии формирования орфографических навыков. «Известия АПН РСФСР». Вып. 80, 1957.
65. Жуйков С. Ф. Первоначальные обобщения языкового материала у младших школьников. «Вопросы психологии», 1955, № 2.
66. Завалова Н. Д. Вопросы внимания при изучении грамматики в V классе. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1956.
67. Занков Л. В. Об ошибках воспроизведения хронологической последовательности исторических событий. «Советская педагогика», 1940, № 7.
68. Занков Л. В. Память школьника, ее психология и педагогика. М., Учпедгиз, 1944.
69. Занков Л. В. Память. М., Учпедгиз, 1949.
70. Занков Л. В. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. Дидактические исследования. М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
71. Зинченко П. И. О забывании и воспроизведении школьных знаний. «Научные записки Харьковского ГПИИЯз». Т. I, 1939.
72. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. «Советская педагогика», 1945, № 9.
73. Зыкова В. И. Соотношение слова, восприятия чертежа и практического действия при решении геометрических задач учащимися VI класса. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
74. Зыкова В. И. Оперирование понятиями при решении геометрических задач. «Известия АПН РСФСР». Вып. 28, 1950.
75. Зыкова В. И. и Менчинская Н. А. (ред.). Пути повышения успеваемости по математике (психолого-педагогические исследования учителей), изд-во АПН РСФСР, 1955.
76. Зыкова В. И. Очерки психологии усвоения начальных геометрических знаний. М., Учпедгиз, 1955.
77. Зыкова В. И. Психологический анализ применения геометрических знаний и решения задач с жизненно-конкретным содержанием. Сб. «Психология применения знаний к решению учебных задач». Под ред. Н. А. Менчинской, изд-во АПН РСФСР, 1958.
78. Зюбин Л. М. О связи интеллектуальной активности и сознательного отношения школьника к учению. Сб. «Психология и педагогика». Под ред. В. Н. Мясищева. «Ученые записки ЛГУ». Вып. 9. Л., 1956, № 214.
79. Иванова В. Г. Формирование интересов у учащихся старших классов средней школы. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
80. Иванова В. С. Понимание школьниками условных и временных связей и отношений. Сб. «Вопросы детской и общей психологии». Под ред. Б. Г. Ананьева, изд-во АПН РСФСР, 1954.

81. Игнатьев Е. И. Вопросы психологического анализа процесса рисования. «Известия АПН РСФСР». Вып. 25, 1950.
82. Игнатьев Е. И. Формирование сложного образа, пригодного для полноценного рисования по представлению. Сб. «Психология рисунка и живописи». Под ред. Е. И. Игнатьева, изд-во АПН РСФСР, 1954.
83. Игнатьев Е. И. О некоторых особенностях изучения представлений и воображения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 76, 1956.
84. Индик Н. К. Мыслительные процессы при формировании нового действия. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1951.
85. Кабанова-Меллер Е. Н. Психологический анализ применения географических понятий и закономерностей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 28, 1950.
86. Кабанова-Меллер Е. Н. Роль чертежа в применении геометрического теорем. «Известия АПН РСФСР». Вып. 28, 1950.
87. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование навыка чтения топографического плана у школьников. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
88. Кабанова-Меллер Е. Н. Усвоение и применение географических пространственных понятий учащимися. «Известия АПН РСФСР». Вып. 61, 1954.
89. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование пространственных представлений в процессе усвоения учащимися проекционного черчения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 76, 1956.
90. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование географических представлений у учащихся V—VII классов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 76, 1956.
91. Кабанова-Меллер Е. Н. О роли наглядного материала в процессах абстракции и обобщения у школьников. «Вопросы психологии», 1955, № 2.
92. Калмыкова З. И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач. «Известия АПН РСФСР». Вып. 51, 1954.
93. Калмыкова З. И. Психологические предпосылки повышения успеваемости учащихся в решении арифметических задач. Сб. «Повышение успеваемости учащихся начальной школы». Под ред. Э. И. Моносова, изд-во АПН РСФСР, 1955.
94. Калмыкова З. И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач. «Известия АПН РСФСР». Вып. 71, 1955.
95. Калмыкова З. И. (ред.). Сб. «Вопросы психологии обучения и воспитания в школе. (Педагогические чтения)», изд-во АПН РСФСР, 1956.
96. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология. Спб., 1914.
97. Каплан Л. И. Психологический анализ понимания научного текста. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
98. Кодюкова Л. М. Психология усвоения исторических понятий учащимися IV класса. «Известия АПН РСФСР». Вып. 61, 1954.
99. Концева О. М. Психологичний аналіз розв'язання просто арифметичної задачі дитьми-семилітками. Мин-во освіти УРСР, Інститут психології. «Наукові записки». Т. I. Київ, 1949.
100. Концева О. М. Формування арифметичного мркування в учнів перших класів. Інститут психології, «Наукові записки». Т. II. Київ, 1950.
101. Косма Т. В. Розуміння молодшими школярами описового художнього тексту. Інститут психології, «Наукові записки». Т. II. Київ, 1950.
102. Костюк Г. С. О некоторых очередных задачах советской психологии. «Советская педагогика», 1937, № 3.
103. Костюк Г. С. Про психологію розуміння. Мин-во освіти УРСР. Інститут психології. «Наукові записки». Т. II. Київ, «Радянська школа», 1950.
104. Костюк Г. С. Про генезис поняття числа у дітей. Мин-во освіти УРСР. Інститут психології. «Наукові записки Інституту психології УРСР», Київ, 1949.
105. Кудрявцева Е. М. Психологический анализ трудностей в усвоении ботаники учащимися V—VI классов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 61, 1954.
106. Кудрявцева Е. М. Усвоение и применение знаний о жизни растений. Сб. «Психология применения знаний к решению учебных задач». Под ред. Н. А. Менчинской, изд-во АПН РСФСР, 1958.
107. Кудрявцева Е. М. Изменение узнавания предметов в ходе развития учащихся. Автореферат канд. дисс. Ин-т психологии, 1954.
108. Кузьмицкая М. И. Основные трудности в решении арифметических задач учащимися вспомогательных школ. Автореферат канд. дисс. М., 1954.
109. Куликов В. Н. Понимание функциональной зависимости (на материале решения примеров и задач учащимися IV классов). Автореферат канд. дисс. М., 1952.
110. Ланда Л. Н. К психологии формирования методов рассуждения (на материале решения геометрических задач на доказательство учащимися VII—VIII классов). Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1955.
111. Лейтес Н. С. Опыт психологической характеристики темпераментов. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека». Под ред. Б. М. Теплова, изд-во АПН РСФСР, 1956.
112. Леонтьев А. Н. Психология и педагогика. «Советская педагогика», 1937, № 2.

113. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка. «Советская педагогика», 1945, № 4.
114. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 7, 1947.
115. Леушина А. М. Развитие количественных представлений и вычислительных навыков у детей в процессе обучения в I классе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 70, 1955.
116. Липкина А. И. Взаимодействие образа и слова в работе над учебным текстом. «Известия АПН РСФСР». Вып. 61, 1954.
117. Липкина А. И. Роль представлений в работе детей над литературным текстом. «Известия АПН РСФСР». Вып. 76, 1956.
118. Лисенкова Н. А. Психологический анализ типологических особенностей письменной речи школьников старшего возраста. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1950.
119. Ломов Б. Ф. Особенности развития представлений о пространстве в процессе первоначального обучения черчению. «Известия АПН РСФСР». Вып. 86, 1956.
120. Люблинская А. А. Некоторые особенности умственной деятельности первоклассников. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
121. Мазуренко Г. В. Психологические условия воспитательного воздействия на учащихся оценки их знаний. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1951.
122. Меделян Г. А. Психологический анализ ошибок при решении арифметических задач учащимися V—VI классов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 71, 1955.
123. Менчинская Н. А. Психология обучения арифметике. М., Учпедгиз, 1955.
124. Менчинская Н. А. Очерки психологии обучения арифметике. М., Учпедгиз, изд. 1—1947; изд. 2—1950.
125. Менчинская Н. А. Психологические требования к учебнику. «Известия АПН РСФСР». Вып. 63, 1955.
126. Менчинская Н. А. Интеллектуальная деятельность при решении арифметических задач. «Известия АПН РСФСР». Вып. 3, 1946.
127. Менчинская Н. А. К проблеме психологии усвоения знаний. «Известия АПН РСФСР». Вып. 61, 1954.
128. Менчинская Н. А. Взаимоотношение слова и образа в процессе усвоения знаний школьниками. «Доклады на совещании по вопросам психологии», изд-во АПН РСФСР, 1954.
129. Менчинская Н. А. Политическое саморазоблачение Эдуарда Торндайка. «Советская педагогика», 1950, № 12.
130. Мехтизаде З. М. Психологический анализ основных трудностей в усвоении учащимися V класса раздела о делимости чисел и операций с дробями. «Известия АПН РСФСР». Вып. 71, 1955.
131. Милерян Е. А. Формирование умений применять знания на практике у старших школьников. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда», изд-во АПН РСФСР, 1957.
132. Мистюк В. В. Некоторые вопросы формирования производственных навыков у старших школьников. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда», изд-во АПН РСФСР, 1957.
133. Мистюк В. В. Некоторые особенности восприятия и понимания школьниками проекционных рисунков. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
134. Морозов М. Ф. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 73, 1955.
135. Морозова Н. Г. О понимании текста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 7, 1947.
136. Морозова Н. Г. Психологические условия возникновения и изменения интересов детей в процессе чтения научно-популярной литературы. «Известия АПН РСФСР». Вып. 73, 1955.
137. Морозова Н. Г. Возникновение и изменение познавательного интереса у подростков. «Доклады на совещании по вопросам психологии», изд-во АПН РСФСР, 1954.
138. Москаленко К. А. Оценка знаний учащихся при закреплении нового материала и ее психологическое значение. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1954.
139. Мышление школьника. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 96, 1954.
140. Натадзе Р. Г. Об овладении «конкретными» естественнонаучными понятиями. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
141. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. Изд. 2. Т. 1. Пб., 1909.
142. Никифорова О. И. Роль представлений в восприятии слова, фразы и описания. «Известия АПН РСФСР». Вып. 7, 1947.
143. Никифорова О. И. О воссоздающем воображении при чтении литера-

турно-художественных произведений. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.

144. Николенко Д. Ф. Особенности понимания младшими школьниками некоторых грамматических категорий. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.

145. Ніколенко Д. Ф. Сприймання дітьми комічних ситуацій в їх літературно-художньому зображенні, Інститут психології. «Наукові записки». Т. 1. Київ, 1949.

146. Нудельман М. М. О некоторых особенностях представлений учащихся вспомогательной школы. Сб. «Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы», изд-во АПН РСФСР, 1953.

147. Нудельман М. М. Об изменении зрительных представлений при забывании у глухонемых и умственно отсталых детей. Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». Под ред. Л. В. Занкова и И. И. Данюшевского. М., Учпедгиз, 1940.

148. Овсепян Г. Т. Развитие наблюдательности у ребенка. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 18. Л., 1939.

149. Орлова А. М. Психологические основы дифференцирования учащимися главных типов простого предложения. «Известия АПН РСФСР». Вып. 78, 1956.

150. Орлова А. М. Психология овладения понятием «подлежащее». «Известия АПН РСФСР». Вып. 28, 1950.

151. Павлов И. П. Полн. собр. соч. М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.

152. Павлова К. Г. Индивидуальные особенности мыслительной деятельности при усвоении грамматики. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1954.

153. Перов А. К. Развитие у учащихся склонностей и интересов к производственной деятельности. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности», изд-во АПН РСФСР, 1956.

154. Петербургская М. С. Психология усвоения естественных понятий учащимися начальной школы. Автореферат канд. дисс. М., 1954.

155. Петров Я. И. Формирование у первоклассников понятий «больше — меньше на столько-то». Сб. «Вопросы общей и детской психологии». Под ред. Б. Г. Ананьева, изд-во АПН РСФСР, 1954.

156. «Питання дітячої та педагогічної психології». «Наукові записки Інститута психології». Т. V. «Радянська школа». Київ, 1956.

157. Подберезин И. М. О некоторых вопросах изучения интереса. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности», изд-во АПН РСФСР, 1956.

158. Померанцева Д. Г. Психология ошибок устной речи младших школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1953.

159. Полякова А. В. Дифференцирование сходного грамматического материала в зависимости от условий обучения. Сб. «Психология применения знаний к решению учебных задач». Под ред. Н. А. Менчинской, изд-во АПН РСФСР, 1958.

160. Постановление партии и правительства о школе. М., Учпедгиз, 1939.

161. Праці республіканської психологічної конференції. Мин-во освіти УРСР, Інститут психології. «Наукові записки». Т. VI. Київ, 1956.

162. Прайсман Д. Б. Розуміння молодшими школярами мотивів поведінки літературних персонажів, Мин-во освіти УРСР, Інститут психології. «Наукові записки». Т. V. Київ, 1956.

163. Протопопов В. П. Исследования высшей нервной деятельности в естественном эксперименте. Киев, Госмедиздат, 1950.

164. Рамишвили Д. И. О психологической природе донаучных понятий. «Доклады на совещании по вопросам психологии», изд-во АПН РСФСР, 1954.

165. Редько А. З. Пути формирования представлений у учащихся пятых классов при изучении истории. «Известия АПН РСФСР». Вып. 76, 1956.

166. Редько А. З. Усвоение исторических понятий учащимися V—VII классов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 28, 1950.

167. Резник Я. Б. Образование правильных представлений и понятий у детей. «Советская педагогика», 1939, № 7.

168. Ривес С. М. Как обеспечить внимание на уроке. Сб. «Вопросы советской дидактики», изд-во АПН РСФСР, 1950, № 4.

169. Рождественский Н. С. Противопоставление как одно из свойств морфологического написания. «Русский язык в школе», 1946, № 3—4.

170. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., Учпедгиз, изд. 1—1940; изд. 2—1946.

171. Рубинштейн С. Л. Вопросы психологической теории. «Вопросы психологии», 1955, № 1.

172. Рубинштейн С. Л. К вопросу о стадиях наблюдения. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 18. Л., 1939.

173. Рубинштейн С. Л. Мысли о психологии. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 34. Л., 1940.

174. Рубинштейн М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М., изд-во «Задруга», 1913.

175. Рубцова Т. В. Розуміння психології літературного персонажа дітьми молодшого шкільного віку, Інститут психології, «Наукові записки». Т. II. Київ, 1950.

176. Рубцова Т. В. Об осознании школьниками моральных свойств личности. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
177. Рубцова Т. В. Сприймання юніми читачами героїчного літературного персонажа, Мин-во освіти УРСР, Інститут психології, «Наукові записки». Т. 1. Київ, 1949.
178. Румянцев Н. Е. Педагогическая психология. Издание отдела подготовки учителей Комиссариата народного просвещения. Пб., 1918.
179. Рудик П. А. Психология. М., Учпедгиз, 1955.
180. Русов Ю. В. Психологический анализ процессов решения геометрических задач на построение. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
181. Рыбников Н. А. Об ошибках чтения и приемах борьбы с ними. «Советская педагогика», 1939, № 8—9.
182. Рыбников Н. А. Навык чтения современного школьника. Сб. «Чтение в начальной и средней школе». Под ред. К. Б. Бархина. М., ВКИП, 1936.
183. Сабурова Г. Г. Психологические особенности анализа грамматических форм иностранного языка в процессе перевода. «Известия АПН РСФСР». Вып. 78, 1956.
184. Самарин Ю. А. Изучение системности и подвижности ассоциаций в умственной деятельности школьников. «Доклады на совещании по вопросам психологии», изд-во АПН РСФСР, 1954.
185. Самарин Ю. А. Психологические основы системности и динамичности умственной деятельности школьника. Автореферат докт. дисс. Л., 1955.
186. Самарин Ю. А. Стиль умственной работы старших школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 17, 1948.
187. Самарин Ю. А. Об ассоциативной природе умственной деятельности. «Вопросы психологии», 1957, № 2.
188. Самарин Ю. А. и Ашмутаит М. П. Особенности умственной деятельности учащихся IV класса и их готовность к обучению в V классе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 72, 1955.
189. Самохвалова В. И. Индивидуальные различия в учебной работе школьников первого класса. Автореферат канд. дисс. М., Ин-т психологии, 1952.
190. Семенова А. П. Некоторые вопросы понимания школьниками аллегорий. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 96. Л., 1954.
191. Семенова А. П. Психологический анализ понимания аллегорий, метафор и сравнения (образ и понятие). «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. XXXV. Л., 1941.
192. Семенова А. П. Соотношение конкретизации и обобщения при понимании переносных значений. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 65. Л., 1948.
193. Сергеевич О. П. Формирование представлений о пространстве у детей в связи с усвоением элементов геометрии и географии. «Известия АПН РСФСР». Вып. 86, 1956.
194. Сеченов И. М. Избр. философские и психологические произв. М.—Л., изд-во АН СССР, 1947.
195. Синица И. Е. Особенности восприятия учащимися незнакомых слов. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
196. Скаткин М. Н. Как приводить детей к первичным обобщениям на уроках естествознания в начальных классах. «Начальная школа», 1940, № 7.
197. Скрипченко А. В. Особенности обобщения у учащихся I—II классов. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
198. Славина Л. С. Психологические условия повышения успеваемости у одной из групп отстающих школьников I класса. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
199. Славина Л. С. Роль семьи в формировании отношения школьника к учению в школе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 36, 1951.
200. Смирнов А. А. Психология запоминания, изд-во АПН РСФСР, 1948.
201. Соловьев И. М. Мышление умственно отсталых школьников при решении арифметических задач. Сб. «Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы». Под ред. И. М. Соловьева. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.
202. Соколов А. Н. Внутренняя речь и понимание. «Ученые записки Института психологии». Т. II. М., 1941.
203. Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 7, 1947.
204. Соколов А. Н. Процессы мышления при решении физических задач учащимися. «Известия АПН РСФСР». Вып. 54, 1954.
205. Степанов А. В. К вопросу о психологической природе математического развития школьника. Автореферат канд. дисс. М., 1952.
206. Страхов И. В. Психологический анализ методики устного опроса учеников на уроках. Саратов, 1953.
207. Страхов И. В. Вопросы психологии внимания в школе. «Ученые записки Саратовского ГПИ». Вып. 18, 1954.
208. Султанхужанова Л. М. Индивидуальный подход в работе с учащимися I—II классов. Сб. «Вопросы психологии обучения и воспитания в школе» («Педагогические чтения»). Под ред. З. И. Калмыковой, изд-во АПН РСФСР, 1956.
209. Талызина Н. Ф. Особенности умозаключений при решении геометрических задач. «Известия АПН РСФСР». Вып. 80, 1957.

210. Терещенко Г. М. О некоторых условиях активизации процесса обучения. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
211. Терехова Т. П. Индивидуальные особенности мыслительной деятельности учащихся в процессе усвоения исторических знаний. «Ученые записки Тамбовского ГПИ». Вып. X, 1956.
212. Трошин Г. Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. 1. Процессы умственной жизни. Пг., 1915.
213. Феофанов М. П. Психология письма. М., изд-во «Раннон», 1930.
214. Феофанов М. П. Развитие синтаксических отношений в письменной речи учащихся. Автореферат докт. дисс. М., 1952.
215. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы, изд-во АПН РСФСР, 1955.
216. Флешнер Э. А. Психология усвоения и применения школьниками некоторых физических понятий. Сб. «Психология применения знаний к решению учебных задач». Под ред. Н. А. Менчинской, изд-во АПН РСФСР, 1958.
217. Фрадкина Ф. И. Роль игры в формировании отношения к учению и учебных интересов школьника. «Известия АПН РСФСР». Вып. 73, 1955.
218. Шардаков М. Н. Мышление школьника в учении. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 65, 1948.
219. Шардаков М. Н. Очерки психологии учения. М., Учпедгиз, 1951.
220. Шардаков М. Н. Очерки психологии школьника. М., Учпедгиз, 1955.
221. Шварц Л. А. Роль сопоставлений при усвоении сходного материала. «Известия АПН РСФСР». Вып. 12, 1947.
222. Шварц Л. М. Психология навыка чтения. М., Учпедгиз, 1941.
223. Шварц Л. М. Критический анализ психологической концепции Торндайка. «Советская педагогика», 1937, № 2.
224. Шеварев П. А. Опыт психологического анализа алгебраических ошибок. «Известия АПН РСФСР». Вып. 3, 1946.
225. Шеварев П. А. К вопросу о природе алгебраических навыков. «Ученые записки Института психологии». Т. 2, 1941.
226. Шеварев П. А. (ред.). Исследования по психологии интеллектуальных навыков и умений. «Известия АПН РСФСР». Вып. 80, 1957.
227. Шеварев П. А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника, изд-во АПН РСФСР, 1959.
228. Шиф Ж. И. Очерки психологии усвоения русского языка глухонемыми школьниками. М., Учпедгиз, 1954.
229. Шиф Ж. И. Развитие научных понятий у школьника. М.—Л., Учпедгиз, 1935.
230. Щербак М. К. Индивидуальные различия учащихся начальной школы в творческих письменных работах. Сб. «Психологические вопросы развития речи учащихся в школе». Под ред. Н. И. Жинкина, изд-во АПН РСФСР, 1953.
231. Цветков И. М. Приемы воспитания в процессе оценки знаний и поведения учащихся на уроке. «Ученые записки Ярославского ГПИ им. К. Д. Ушинского», Вып. XXI, 1956.
232. Якобсон П. М. Психологические особенности конструктивной деятельности учащихся VII класса. «Вопросы психологии», 1956, № 3.
233. Якобсон П. М. Психологическая характеристика конструктивной деятельности учащихся VI и VII классов. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
234. Якобсон П. М. Особенности мышления учащихся при выполнении технических заданий. Сб. «Психология применения знаний к решению учебных задач». Под ред. Н. А. Менчинской, изд-во АПН РСФСР, 1958.
235. Якобсон С. Г. Влияние общественного значения изучаемых в познавательной литературе фактов на интерес школьников. «Известия АПН РСФСР». Вып. 73, 1955.
236. Яковлева И. М. Особенности усвоения мер длины учащимися I и II классов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 86, 1956.
237. Яковлева И. М. Формирование пространственных представлений и усвоение измерительных навыков в I классе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 70, 1955.
238. Яковличева А. Ф. Значение взаимоотношения текста и рисунка для понимания детской книги ребенком дошкольного возраста. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 112, 1955.
239. Ярошук В. Л. Психологический анализ процессов решения типовых арифметических задач. «Известия АПН РСФСР». Вып. 80, 1957.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА

С.Т.Теллерштейн

Для определения содержания и направления работ советских исследователей в области психологии труда необходимо разобраться в большом и неравноценном материале, накопленном главным образом в наиболее интенсивный период развития советской психологии труда, от которого нас отделяет более чем 20 лет, и дать обзор всему сделанному также и в последние годы, когда вопросы психологии труда вновь стали занимать более значительное место в советской психологии.

Целесообразно начать обзор с характеристики наиболее значимых и перспективных проблем. К их числу следует в первую очередь отнести проблему *развития и совершенствования трудовых навыков и умений, овладения мастерством и развития способностей к перестройке уже сформировавшихся навыков при встрече с новыми требованиями или изменившимися условиями.*

В 30-х годах в психологии труда как научной дисциплине определилось наиболее зрелое в теоретическом отношении направление, отвечавшее на многие практические вопросы, связанные с задачей развития профессиональных навыков и умений. Психология труда располагала к этому времени многочисленными экспериментально добытыми фактами, говорившими о закономерностях процесса упражнения в профессиональной деятельности человека. Опираясь на эти факты, психология труда в ряде конкретных случаев устанавливала наиболее целесообразные способы развития и совершенствования ценных профессиональных качеств.

Так, было установлено, что сам по себе фактор повторения является необходимым, но явно недостаточным условием подлинного упражнения. В попытках найти наиболее эффективные приемы упражнения психологи выяснили, что качественные сдвиги, наблюдающиеся в ходе упражнения, имеют своей главной причиной смену «внутренних» приемов работы. Доказано было, что задержки, выражающиеся в появлении так называемых плато на «кривых упражнения», вовсе не свидетельствуют об остановке упражнения, а таят в себе скрытые поиски новых путей овладения навыком, своего рода «творческую паузу»¹. Именно по этой

¹ Относящийся к этой теме экспериментальный материал был представлен мною в докладе на IX Международном психологическом конгрессе, состоявшемся в США в 1929 г. (см. S. Hellerstein, The Problem of the Training of Intellectual Functions, Ninth International Congress of Psychology, Princeton, USA, 1930).

причине нередко в ходе упражнения вслед за длительным «стоянием на месте» возникал внезапный скачок, символизовавший переход на новый, качественно более ценный способ овладения деятельностью.

Оказалось также, что «внутренняя» реорганизация деятельности, осуществляемая на этом критическом этапе упражнения, теснейшим образом связана с перестройкой взаимодействия воспринимающего и двигательного аппарата, с изменением характера сенсорной регуляции движения, с актуализацией процессов мышления. Многочисленные экспериментальные работы показали, что отшлифовка навыка, т. е. достижение его наибольшей координационной четкости, связана с более точной работой регулирующего сенсорного аппарата. Деятельность этого аппарата в ходе упражнения носит далеко не однозначный характер, так как сенсорные функции вступают в новые отношения не только с движениями, но и с другими сенсорными функциями, обогащая восприятие важных для профессии объектов. Особенно большое практическое значение приобрел тот факт, что, направляя деятельность органов чувств на оценку процесса и результатов каждого действия, как ошибочного, так и правильного, оживляя при этом следы связанных с действием ощущений, мы можем вызвать по ходу выполнения работы добавочные стимулы к отысканию и закреплению более совершенных приемов, к более полноценной организации прямой и обратной связи между действием и восприятием.

Психологам, изучавшим под этим углом зрения трудовую деятельность, удалось показать, что иногда стихийно возникающий в процессе труда анализ работы самим исполнителем можно организовать, направить и сделать сознательным и целесообразным актом. Так наметились новые пути совершенствования профессионально важных качеств. Психологи сумели в ряде случаев обосновать и применить на практике специальные упражнения, содействовавшие более успешному овладению профессией, пониманию «секретов» профессионального мастерства.

Изучая особые приемы, применяемые квалифицированными рабочими, психологи имели возможность убедиться в том, что наиболее тонкие из этих приемов, нередко требующие огромного производственного опыта, раскрываются и расшифровываются тем легче, чем яснее осознаются ощущения, возникающие при совершении того или иного действия. Опираясь на знание психологической природы особенно важных для профессии рабочих приемов, психологи строили на их основе специальные серии последовательных тренировочных упражнений и применяли их на практике для развития и совершенствования профессионально важных функций. Это направление стало ведущим в руководимой в свое время автором лаборатории психологии труда Института охраны труда.

По этому пути часто независимо друг от друга шли и другие исследователи, занимавшиеся вопросами психологии труда: на железнодорожном транспорте — А. П. Шушаков и А. И. Колодная [72], [31]; на автомобильном транспорте — С. А. Жекулин [21]; на нескольких промышленных предприятиях Ленинграда — А. А. Толчинский [58] и его сотрудники Н. К. Гусев и Б. А. Серебряков; в хозяйстве связи — Т. Г. Егоров [20]; в обувной промышленности — О. П. Кауфман [25]; в текстильной промышленности — Г. В. Мельцер [39]; у трикотажниц — К. Гринева и М. Либерман [17]; у перфораторщиц на счетно-вычислительных машинах — С. Я. Рубинштейн [46] и другие.

В лаборатории психологии труда Института охраны труда В. В. Чебышевой, Ю. И. Шпигелем и Л. О. Селецкой была поставлена задача совершенствования функции различения свойств стали сталеварами [49], [61], [69], [70], [71]¹. В то время еще не существовало хорошо разработан-

¹ Эти работы не утратили своего принципиального значения, несмотря на то что в настоящее время многое изменилось в технологии сталеварения и в работе сталевара.

ных методов, с помощью которых учащиеся могли бы научиться верно судить о состоянии металла по внешним признакам. Между тем опытный сталевар быстро и весьма точно определял при взгляде на разлом взятой из печи и тут же охлажденной пробы металла такие его свойства, как раскисленность, содержание углерода. Психологический анализ показал, что в этих случаях принимаются в расчет величина зерен-кристаллов, плотность их посадки, форма, наличие волокон, бугорков, однородность или разнородность структуры, блеск, наличие раковин и т. д.— именно на эти признаки учащиеся должны были обращать внимание в процессе специальных упражнений. Благодаря непрерывному самоконтролю и сопоставлению собственных суждений с объективными данными учащиеся в короткий срок добивались замечательных успехов, научаясь почти безошибочно при одном взгляде на разлом определять процентное содержание углерода с точностью до 0,1% (опытные сталевары достигают точности в 0,02%). Эти опыты показали, какое огромное значение для овладения мастерством имеют специальные упражнения, назначение которых заключается в последовательном развитии восприятия и различения профессионально значимых свойств объекта.

Еще более осязаемый эффект был получен, когда этот же принцип был положен в основу «тренировки» функций цветоразличения. Для сталевара исключительно важно было в то время¹ уметь определять температуру печи по накалу стенок и свода мартеновской печи. При повышении температуры окраска огнеупорного материала изменяется: красные оттенки переходят в розоватые, а затем в ослепительно белые. Точное описание всех тончайших оттенков цвета, характеризующих температуру накала, позволило составить специальные таблицы, в которых воспроизводились все цветовые оттенки печи. Впоследствии был смонтирован специальный прибор, более точно, чем таблицы, воспроизводящий оттенки цветов стенок печи. Применение этого прибора для «тренировки» цветоразличения дало большой эффект: учащиеся в сравнительно короткий срок научались различать цвета так, как это делают опытные сталевары, опирающиеся на многолетний опыт. И здесь решающую роль играл самоконтроль, выразившийся в постоянном сопоставлении объективных и субъективных данных в ходе каждого упражнения.

Не меньшее значение имели работы Ю. В. Котеловой, Б. Б. Митлиной и А. А. Нейфаха [40] по «тренировке» внимания и наблюдательности у аппаратчиков механизированного химического производства.

Профессия аппаратчика — характерный пример профессий, требующих непрерывного наблюдения и контроля за приборами. Это наиболее типичная профессия для современного механизированного производства и производства будущего. В процессах подобного рода центр тяжести переносится с физических усилий на работу органов чувств и мышления. Деятельность аппаратчика требует подчас весьма большого эмоционального напряжения, усугубляющегося от сознания высокой ее ответственности, особенно в условиях возникновения неполадок и необходимости срочно предупредить их.

Интерес к психологическому изучению профессии аппаратчиков был продиктован главным образом тем фактом, что ошибочные действия аппаратчиков приводят к серьезным авариям, а аварии в этой отрасли промышленности влекут за собой весьма тяжелые последствия. Сами же ошибочные действия в основном обусловлены при прочих равных условиях нарушениями внимания и наблюдательности. Вот почему важно было найти путь для построения такой системы упражнений, которая в сочетании с принятой методикой профессионального обучения содействовала бы развитию специфических для этой профессии форм внимания и наблюдательности.

¹ Это исследование относится к 1932—1934 гг.

Перед исследователем встала проблема воспитания способности к четкой организации психической деятельности, выражающейся в последовательном направлении внимания на показания многочисленных приборов, по которым аппаратчик судит о ходе и о возможных неполадках производственного процесса. В каждый данный момент внимание аппаратчика направляется на те показатели, которые имеют наибольшее значение для правильного суждения о ходе производственного процесса. Это позволяет своевременно принимать нужные решения. Но так как аварийные ситуации возникают сравнительно редко, то аппаратчик иногда оказывается застигнутым ими врасплох и нелегко переключается с обычного «мирного» хода деятельности на «экстренные» действия. Невозможность предвидеть, с какой стороны может возникнуть опасность, и необходимость без малейшего промедления принять решение порождают иной раз состояние растерянности. Специально сконструированный тренажер воспроизводил типичные аварийные ситуации и приучал молодых аппаратчиков к преодолению напряженности и срывов, наблюдающихся даже у опытных аппаратчиков при столкновении с неожиданными «раздражителями». Задача специальных упражнений, осуществлявшихся с помощью тренажера, заключалась в воспитании у человека готовности к встрече с редко возникающими ситуациями и умения быстро мобилизоваться на «экстренные» реакции. Эффект упражнений, осуществленных на этом тренажере, превзошел все ожидания, так как в умении предотвращать неполадки и потенциальные аварии выявилось заметное превосходство тех, кто обучался на тренажере. Эта работа имеет глубокое принципиальное значение. Она демонстрирует реальную возможность участия психологов в создании и применении специальных упражнений для совершенствования профессионально важных функций. Теоретическое и практическое значение таких исследований едва ли можно переоценить. Следует подчеркнуть, что во всех работах, где применялись специальные упражнения для развития и совершенствования существенных для трудовой деятельности качеств, достигнутый успех обуславливался в первую очередь не конструкцией тренажера, как бы остроумна она ни была, даже не длительностью упражнений и не внешним уподоблением тренажера рабочему месту, а внутренним, психологическим сходством упражняемой деятельности и той деятельностью, на которую должен быть перенесен эффект упражнения. При этом решающую роль играл способ организации самоконтроля.

Для специальных упражнений далеко не всегда целесообразно применять сложную аппаратуру и громоздкие тренажеры. Иногда цель достигается более простыми средствами. Известно, что высокая производительность в ряде случаев зависит от индивидуальных приемов рабочего, умеющего точно рассчитать все свои рабочие движения во времени. Нередко эти индивидуальные приемы остаются неосознанными самим рабочим и не становятся достоянием других рабочих, выполняющих аналогичную работу¹. Ритмичность рабочих движений, благодаря которой достигается как бы слияние отдельных операций в непрерывный и плавно текущий поток действий, обеспечивает минимальные потери времени и четкость в организации последовательных переходов от одних действий к другим. Существует определенная зависимость ритма работы от развития «чувства времени».

Изучение индивидуальных приемов «овладения временем» в профессиональной работе давало возможность подсказать наиболее эффективные пути управления рабочим процессом во времени. Особенно наглядно

¹ Трудно переоценить огромное значение того движения, которое охватило сейчас лучших мастеров своего дела в различных отраслях промышленности и сельского хозяйства, побудив их следовать примеру Валентины Гагановой и передавать свой опыт отстающим. Движение это не снимает задач психологии, а лишь облегчает их решение.

это показали В. М. Давидович, К. М. Караульник и Ю. О. Шпигель при изучении работы шлифовальщиц на заводе «Шарикоподшипник» [18]. Достижение высокой производительности в очень многих случаях определяется индивидуальными приемами шлифовальщиц, умеющих точно рассчитать все свои рабочие движения во времени. При сравнении индивидуальных способов достижения высокой производительности было замечено, что у одних шлифовальщиц успех достигается за счет одних качеств, у других — за счет других. Так, в одних случаях решающую роль играет ритмичность рабочих движений, в других случаях фактором высокой производительности является четкая организация последовательных переходов от одних элементов к другим и т. д. Изучение всех этих индивидуальных вариаций привело к мысли о возможности создания такого образца организации рабочего процесса, в котором сочетались бы воедино и как бы суммировались все эти ценные качества. Предварительный хронометраж работы лучших шлифовальщиц показал, что особую роль играет точная оценка промежутков времени. Оказалось, что одни и те же элементы работы у разных работниц, достигающих высокой производительности и качества работы, не совпадают с точки зрения затрачиваемого на них времени. Расчет показал, что если бы работница П. достигла по отдельным элементам показателей работницы О., то выигрыш во времени на каждую деталь выразился бы в 15%. Была сделана попытка детальной расшифровки всех приемов, которыми пользуется работница П., и всех элементов времени, затрачиваемых ею на эти приемы.

Полученные данные были представлены в виде наглядного графика, который был продемонстрирован и разъяснен другим, тоже весьма высокопроизводительным работницам. Этим был открыт путь к передаче опыта и сравнению собственных, менее совершенных рабочих приемов с приемами более совершенными. Оказалось, что восприятие и усвоение нового рабочего приема совершаются лучше и быстрее, когда рабочий процесс наглядно представлен в виде составляющих его элементов. Так, по отношению к одной из лучших работниц был проведен наглядный инструктаж. Он касался в основном двух моментов: 1) контроля деталей в машинное время; 2) соблюдения постоянной последовательности рабочих приемов для создания необходимого ритма. В первый же день время, затрачиваемое на обработку детали, снизилось с 56,3 до 45,6 сек.

Дальнейший анализ показал, что препятствием к автоматизации работы и соблюдению наиболее удобного ритма является неоднородность обрабатываемых колец по размерам припусков. В связи с этим повышаются требования к «чувству времени». В порядке эксперимента кольца были рассортированы по величине припуска на 3 группы: тугие, нормальные и слабые. В первый же день среднее время обработки кольца было снижено у одной из лучших работниц с 49,4 до 42 сек.

Предложенный психологами метод ритмизации работы повысил производительность труда лучших работниц до 214%. Эффект упражнений появился главным образом у тех работниц, которые до начала упражнений сами не сумели выработать приемы ритмичной работы, так как они никогда не отдавали себе отчета в своеобразии тех ощущений, на которых покоится правильная оценка промежутков времени. Но особенно резко повысилась производительность труда у слабых работниц. Отдельные примеры весьма показательны. Так, работница М., никогда не дававшая больше 240 колец в смену, в первый же день выработала в смену 332 кольца. Рабочий Г., едва дававший 200 колец в смену, сразу стал давать выработку до 324 колец.

На основании этих данных было сочтено целесообразным разработать специальные упражнения для развития одного из существенных качеств — «чувства времени».

Разработанный психологами метод усовершенствования рабочего процесса и его ритмизации выявил большие резервы для повышения

производительности труда и открыл путь для переноса и на другие профессии принципа воспитания таких качеств, которые облегчают расчет собственных движений во времени и обеспечивают согласованный и ритмический характер цикла сменяющих друг друга рабочих операций и приемов. Много лет спустя в опытах над спортсменами мы имели возможность убедиться в том, что специальные упражнения в точном восприятии микроэлементов времени послужили мощным стимулом к овладению скоростными действиями. На основе достигнутого с помощью специальных упражнений умения точно определять латентное время собственных реакций спортсмены различных специальностей научились регулировать свои движения во времени с исключительной точностью [14], [15].

Нет никаких сомнений в том, что принцип упражнения, или «тренировки», основанный на использовании регулирующей роли сенсорных функций в управлении движениями, имеет в перспективе весьма широкое поле применения, так как нет почти ни одного вида сенсорно-моторной деятельности, по отношению к которому нельзя было бы использовать этот принцип. Такие упражнения должны содействовать поднятию профессиональных навыков и умений в так называемых скоростных профессиях на качественно новую высоту.

В связи с большой ролью сенсорных функций в современных профессиях особый интерес представляют работы, посвященные изучению пространственных представлений в различных профессиях. Укажем только на две работы этого направления, посвященные изучению процесса чтения чертежей и выполненные О. П. Кауфман и Е. Н. Кабановой-Меллер [24], [37].

Акт чтения чертежей требует некоторых специальных навыков зрительного восприятия. Выяснилось, что существенным признаком этих навыков является умение воспринимать объемную форму так, чтобы третье измерение (глубина) оказалось как бы выключенным из восприятия. Такой навык формируется путем преодоления привычных приемов непосредственного восприятия. При чтении проекционных чертежей приходится как бы снова воссоздавать реальную объемную структуру предмета, присоединяя к нему третье измерение, т. е. глубину. Установлено, что этот сложный психический процесс формируется не сразу, а проходит определенные этапы и связан с различными затруднениями. На этом основании был выработан метод обучения графической грамоте, позволивший достичь постепенного перехода от зрительного восприятия объекта к условному восприятию и к последующему мысленному оперированию объемной формой.

Экспериментальная проверка этого метода доказала его высокую эффективность: экспериментальная группа испытуемых быстрее достигла успехов в развитии пространственных представлений и пространственного мышления, чем контрольная группа. Оказалось также, что этот метод представляет ценное «тренировочное» средство для развития пространственных представлений и пространственного мышления у лиц, плохо владеющих чтением проекционных чертежей. Эти лица постепенно освобождались от тормозящего влияния наглядно-зрительного восприятия и от инерции привычных приемов зрительной фиксации объекта: мало-помалу они научились обобщать частные навыки и превращать их в более генерализованный прием пространственного мышления. Это удалось осуществить благодаря специальным методическим приемам, которые побуждали к усиленному самоконтролю. Последовательные и градуированные по трудности задания, предусматривавшие постепенный переход от переработки в зрительном восприятии реально видимой объемной формы к ее представлению и, наконец, к манипулированию ею в мысленном представлении, помогали тренирующимся овладеть навыком правильного «смотрения». В этом исследовании была достигнута возмож-

ность воспитания определенной сенсорной установки, характерной для всех профессий, в той или другой мере связанных с необходимостью чтения проекционных чертежей. Не касаясь теоретической ценности этой работы, обогащающей и общую психологию новыми фактами о развитии восприятия пространства и пространственных форм, необходимо подчеркнуть широкий диапазон ее практического приложения.

Перспективный план развития работ в области психологии труда должен предусмотреть углубление работ описанного направления и распространение добытых уже результатов на многочисленные виды труда, особенно на те, в которых профессиональное мастерство в той или иной степени зависит от внутренней организации мыслительных и сенсорно-моторных актов. В частности, этот принцип должен дать значительный эффект во всех водительских профессиях, предъявляющих высокие требования к скорости и пластичности двигательных реакций, а также во всех тех профессиях, для которых большое значение имеют темп и ритм работы. Сюда относятся почти все профессии конвейерного типа, исследование которых показало, что существуют реальные пути упражнения «чувства темпа и ритма» работы. И в то же время было доказано, что можно добиться значительного повышения производительности труда путем группировки отдельных рабочих операций по признаку их ритмической близости. Так, разграничение монтажных и регулирующих операций и изучение характерных для них временных показателей привело авторов одного исследования к выводу, что эти операции обладают неодинаковым ритмом и неодинаковой вариативностью временных показателей. На этой основе была выдвинута идея о возможности «конструирования» профессий конвейерного типа, объединяющих в один комплекс операции, обладающие наиболее устойчивым ритмом и наименьшей вариативностью временных показателей.

Все перечисленные исследования основывались на результатах тщательного психологического анализа соответствующих профессий. Для советской психологии труда уже на самом раннем этапе ее развития характерно было стремление к возможно более детальному и полному изучению психологических особенностей основных профессий в важнейших отраслях промышленности, сельского хозяйства, транспорта. Профессиография как определенная ветвь советской психологии труда заняла в ней ведущее положение. Инициатором психологического изучения профессий в связи с задачами профессионального обучения, рационализации труда, борьбы с утомлением и аварийностью, улучшения системы профессионального отбора и профессиональной консультации и др. был И. Н. Шпильрейн, который объединил с этой целью группу специалистов: психологов, физиологов, врачей, инженеров, экономистов и др. И. Н. Шпильрейном была выдвинута идея трудового метода изучения профессий и оригинальная трактовка процессов автоматизации и деавтоматизации [576], [71a].

Сфера приложения психологии труда к широкому кругу вопросов,двигаемых практикой, не ограничивалась, разумеется, тем направлением исследований, которое мы осветили. Опромной важности задача встала перед психологией труда в связи с политехническим обучением. В свое время в попытках подойти к решению этой задачи психология труда наметила ряд психологических вопросов, оставшихся, к сожалению, не решенными. Уместно кратко напомнить о них.

Политехническое обучение помогает учащимся овладеть пониманием принципов современного производства и освоить такие трудовые навыки, которые облегчили бы практическую ориентацию в современной технике и помогли бы учащимся быстро приобрести к новым видам трудовой деятельности. В какие бы организационные формы ни вылилась система политехнического обучения, один аспект этой проблемы полностью сохраняет свое принципиальное значение. Мы имеем в виду вопрос

о развивающемся значении труда, конкретнее, о развитии технического мышления в процессе труда, сочетаемого с овладением теоретическими знаниями. Трудовые навыки и умения не могут рассматриваться как самоцель, когда к ним подходят с точки зрения задач политехнического воспитания. Эти навыки (строго говоря, это и не навыки) должны удовлетворять определенным требованиям, а именно в них должны быть заложены предпосылки для генерализации, облегчающей развитие технического кругозора и мышления. Установление таких трудовых навыков и умений и последовательности перехода от одних к другим в ходе политехнического обучения предполагает знание сравнительной ценности различных видов труда с точки зрения потенциально заключенного в них «развивающего фактора». Нужно исследовать, как в процессе труда развивается способность обобщения, как частные навыки перерастают в более общие и как осуществляется перенос приобретенных навыков на новые условия. Некоторые специальные исследования, проводившиеся в области психологии труда в ВИЭМе (1935—1936), показали, какую роль играют специальные методы упражнения для развития этой способности обобщения [12], [30], [38], [44].

Приведенные примеры обладают, как нам кажется, достаточной доказательной силой для обоснования вывода о теоретической и практической ценности психологических исследований, направленных на совершенствование системы обучения труду и овладение профессиональным мастерством. При построении программы работ по психологии труда на ближайшие годы следовало бы уделить этой большой далеко не всесторонне освещенной нами проблеме ведущее место. Что касается самоконтроля в элементарном его понимании, то можно было бы уже сейчас реализовать эту идею в ее наиболее простой и доступной форме. Мы имеем в виду внедрение на ряде производств (там, где это уместно и оправдано) элементарных регистрационных приборов, автоматических хронометров, или счетчиков, дающих рабочему возможность наглядно видеть в каждый данный момент результаты своей работы либо в показателях времени, либо в продукции. В свое время мы применяли подобные счетчики для исследовательских целей и убедились в их практическом значении. В Германии в 20—30-х годах широкое распространение получил счетчик Поппельрейтера, известный под названием «Arbeitsschauuhr», и наш опыт подтвердил его ценность как метода автоматического контроля, позволяющего учитывать время выполнения каждой рабочей операции и микропаузы. Но всегда следует иметь в виду, что объективная регистрация процесса работы не должна подменять самоконтроль, что она служит только одной из его предпосылок.

Об этом свидетельствует исследование В. М. Когана [29], посвященное анализу работы кузнеца горячей штамповки, изготавливающего шатуны для автомобиля. Наблюдения проводились на автозаводе им. Лихачева. Темп работы кузнеца-штамповщика достаточно высок: время изготовления двух шатунов (сдвоенная заготовка) 0,3—0,4 мин. Уже в стадии предварительного наблюдения выяснилось, что время выполнения самой операции колеблется относительно мало; последовательный ряд из 10—12 ритмических ударов парового молота длится от 12 до 14,4 сек. Значительно более варьирует время вспомогательных приемов: захват ножницами заготовки и переход к укладке заготовки на штампе, проверка ее положения перед первым нажимом на рычаг молота — на все эти процессы затрачивается от 3 до 9 сек. Наблюдения показали, что экономия времени кузнецом достигается в основном за счет этих вспомогательных приемов; когда рабочий стремится восполнить пропущенное время, он до минимума сокращает время подноса и укладки (2—3 сек.): В дни бесперебойной работы колебания вспомогательного времени значительно возрастали и установить какую-нибудь закономерность изменений темпа не удавалось. Если исходить из времени выполнения от-

дельной операции, то часто оказывалось, что в середине работы встречались более медленные циклы, чем в конце. Частое возникновение таких медленных операций, длившихся более 24 сек., приходилось все же преимущественно на конец смены, но это удавалось отметить лишь в те дни, когда кузнец не спешил и работал нормально.

В процессе работы возник вопрос о значении осведомленности рабочего о выполненной им продукции по отрезкам времени. Оказалось, что кузнец по количеству находящихся на печи заготовок хорошо знает общий объем работы, но он никогда не может сказать, сколько шатунов он сделал за час или до обеденного перерыва. Его представления о производительности выражались общими фразами («Хорошо работали, но печь задерживала»). Он знал также зависимость между темпом работы и наличием простоев: чем больше потрачено времени непроизводительно, тем быстрее темп.

Эти факты привели к постановке следующего опыта: одного из рабочих стали информировать об объеме выполненной им продукции — сначала через каждый час, а потом через каждые 30 мин. Ввиду того что в работе часто встречались простои, сообщалось также среднее время штамповки одного шатуна. Информация звучала примерно так: «86 шатунов, 8 мин. простоя, время изготовления одного шатуна 18 сек». При предварительной обработке материала обнаружилось, что уже такая простая информация имеет существенное стимулирующее значение. Если вначале почасовая производительность составляла 80—90 шатунов, то в конце месяца она в среднем достигла 100 шатунов. Кроме того, выяснилось, что непосредственно вслед за информацией рабочий увеличивает темп работы в течение первых 10 мин.

На основании этих наблюдений был введен более подробный учет производительности труда и изменена форма извещения рабочего о количестве сделанного. Вместо прежнего сообщения: «столько-то шатунов такой-то простой, столько-то времени на один шатун» — теперь рабочему говорили: «За полчаса сделано 46 шатунов, в следующие полчаса нужно изготовить 48 шатунов» (учитывались средние данные за производительность труда во вторые 30 мин. всегда превышала на 2—6 шатунов производительность предшествующего получаса (кроме часов, когда время простоя превышало 15 мин.).

Вся экспериментальная работа проводилась в течение четырех месяцев. Примечательно, что до постановки опыта производительность в среднем выражалась в 650 шатунах в смену, а на четвертом месяце была достигнута рекордная цифра — 960 шатунов.

Результаты этого исследования указывают на стимулирующее влияние самого факта осведомленности рабочего о своих временных затратах на трудовые операции. При этом подробные показатели времени имеют преимущество перед показателями суммарными. Рабочий не всегда в состоянии сам регулировать интенсивность труда, не имея внешних критериев затраты времени на единицу продукции. Подобная стимуляция приводит к тому, что мобилизуются усилия в момент информации. Это способствует сохранению равномерности работы и общему ускорению темпа работы. Об этом можно судить не только по снижению среднего времени изготовления одного изделия с 12—13 до 8 сек., но и по ускорению темпа работы в первые полчаса, когда кузнец еще не получал дополнительного стимула.

В каждодневной профессиональной работе знание времени может приобрести организующее значение лишь при переводе его на язык конкретных измерителей работы, доводимых тем или иным путем до сознания рабочего в ходе его работы. Это создает наглядность конкретной цели в каждый данный момент и приводит к тому, что время из внешнего

по отношению к работе фактора превращается во внутренний организующий стимул, положительно влияющий на протекание длительной работы.

Перейдем к рассмотрению другого, тоже весьма перспективного направления работ в области психологии труда, известного под названием инженерной психологии. Речь идет о психологическом изучении станков, рычагов управления, сигнализационных устройств и орудий труда в широком значении этого слова. В свое время ставился даже вопрос о постоянном участии специалистов-психофизиологов в работе проектных организаций, разрабатывающих типы новых конструкций машин, транспортных механизмов, пультов управления, сигнализационных устройств, контрольно-измерительных приборов. Этот вопрос приобретает еще большую остроту в связи с автоматизацией, так как далеко не редки факты игнорирования психофизиологических требований даже при создании самых современных, высокосоввершенных машин.

Это в первую очередь относится к тем агрегатам, на которых расположены приборы, требующие одновременного или последовательного восприятия. При конструировании подобных агрегатов конструктор далеко не всегда принимает во внимание законы оптимальной организации зрительного восприятия. Между тем расположение отдельных элементов, подлежащих восприятию, должно соотноситься в первую очередь с их конкретным назначением. Совершенно небезразлично, как часто глаза должны обращаться к тому или иному прибору, какова видимость объекта, какова нагрузка центрального и периферического зрения и т. д. При нецелесообразном расположении элементов на приборной доске повышается утомление зрения, быстро снижается уровень зрительного внимания и возникают ошибочные действия, иногда влекущие за собой тяжелые последствия. Разумеется, это относится не только к зрительному восприятию, но и слуховому и др.

От устройства и расположения машины и ее частей зависит рациональный способ связывания сенсорных и моторных функций, ибо, как правило, либо вслед за актом восприятия, либо в отсроченное время возникает необходимость в выполнении определенных действий. Значит, определенным требованиям должны удовлетворять сигнализирующее устройство и пульт управления. Удовлетворить этим требованиям — на первый взгляд чисто конструкторская задача, но легко понять, что она имеет психологический аспект. Особенно важно учесть психологическую сторону проблемы конструирования в профессиях, в которых возможны аварийные ситуации. При большом числе следующих друг за другом актов восприятия и связанных с ними двигательных актов нередко возникает тенденция к повторениям и стереотипии, своего рода двигательной персеверации, инерции, что может повлечь за собой непоправимые последствия. Путем рациональной организации зрительного и двигательного поля можно преодолеть эти тенденции. Если устройство и расположение рычагов управления не имеют логической связи с объектами восприятия, то легко нарушается правильная сенсорно-двигательная координация.

К этому же разделу работ относится и проблема конструирования самих приборов, в частности выбор размеров, формы, шкал с делениями, шрифтов и т. д. Нужно помнить, что современные профессии предъявляют все более высокие требования к деятельности органов чувств за счет ослабления роли двигательного аппарата. Квалификация во многих профессиях зависит прежде всего от умения быстро, своевременно и точно воспринять различные сигналы, диктующие необходимость тех или иных действий. С повышением удельного веса сигнализационных устройств повышается и роль органов восприятия. Конструктивная мысль, опирающаяся на определенные психофизиологические критерии, должна и может в каждом отдельном случае подсказать, какая форма

сигнализации обеспечит оптимальные условия для работы сенсорного аппарата¹.

Откликаясь на запросы современной передовой промышленности и транспорта, психология труда не может обойти этот круг проблем и должна принять в их решении посильное участие. В первую очередь должны быть проведены специальные разведывательные изыскания для того, чтобы определить объекты, изучение которых обещает наиболее эффективное использование психологии в конструировании или реконструировании механизмов, которые человек обслуживает, и орудий труда, которыми человек пользуется.

Самое раннее исследование в этой области психологии труда — исследование Н. А. Бернштейна [3] — было посвящено психофизиологической реконструкции рабочего места вагоновожатого, а другое исследование, Г. Н. Скородинского и Е. Э. Менделеевой [50], — изучению рычагов управления на подъемных транспортных механизмах, в частности, на мостовом электрическом кране, дерриковом и паровом кранах. В последней работе было установлено, что с точки зрения расстояния рычагов управления друг от друга, дифференциации ножных педалей тормоза, стрелы и груза и, наконец, направления движения рычагов управления устройство рабочих мест явно нецелесообразно и служит источником возможных ошибок и аварий.

На основании этого исследования были внесены соответствующие предложения. Они предусматривали изменение расстояний между рычагами, более строгую дифференцировку сходных рычагов, изменение направления движений. Было предложено также ввести дополнительную звуковую сигнализацию, дифференцированную в зависимости от увеличения или уменьшения опасности, разделить зрительное поле машиниста на две части — центральную для основных сигналов и периферическую для побочных сигналов и т. д.

К этому разделу работ примыкает и работа Б. Н. Северного [48], посвященная изучению видимости дорожных знаков, а также исследования Н. А. Эпле [73] и Н. В. Зимкина [23], посвященные устройству приборов, помещаемых на приборной доске самолета.

Подобные исследования особенно целесообразно проводить по отношению к профессиям, характеризующимся функциями управления механизмами в условиях наличия рабочего поля, в различных частях которого сосредоточены объекты восприятия и орудия управления. Разумеется, решать подобные вопросы целесообразно не по отношению к уже сконструированным орудиям труда и механизмам управления, а на стадии их проектирования, когда все изменения легче осуществить.

Обратимся, наконец, к проблеме профессионального отбора. Очевидно, что решающую роль в повышении производительности труда играет механизация труда и автоматизация производственных процессов. Но устраняется ли при этом роль индивидуально-психологического фактора? Нужно иметь в виду, что современные виды труда не становятся в связи с автоматизацией менее квалифицированными, а понятия профессиональной квалификации и профессионального мастерства не снимаются в современном производстве, а приобретают новую качественную характеристику.

В связи с этим и ставится проблема профессиональных способностей и индивидуальных различий. Достаточно поговорить с педагогами профессионально-технических училищ, с методистами, мастерами, непосредственно занятыми подготовкой будущих кадров рабочих, чтобы убе-

¹ В связи с растущим интересом к проблемам инженерной психологии журнал «Вопросы психологии» время от времени помещает в своих номерах содержательные обзоры многочисленных зарубежных исследований в этой области [35], [16]. Ценный материал читатель найдет в монографии М. С. Cormick E. T. Human Engineering. N. Y., 1957.

даться в целесообразности научного изучения индивидуальных предположений, от которых зависит рост и развитие профессиональных умений, квалификации и мастерства.

Большое значение приобретают вопросы профессионального отбора по отношению к профессиям, которые сопряжены с травматизмом и аварийностью. К ним прежде всего должны быть причислены водительские профессии.

Для суждения о целесообразности постановки вопроса профессионального отбора нужно в каждом конкретном случае собрать и проанализировать специальные статистические материалы об индивидуальных различиях в профессиональной пригодности. Одного только факта существования таких различий недостаточно для признания необходимости профессионального отбора в психологическом плане. Необходимо убедиться в том, что различия в производительности, браке, аварийности и т. д. носят более или менее стойкий характер, что они в основном зависят от определенных индивидуальных особенностей, а не от системы обучения или внешних условий работы. Особенно большое значение следует придавать данным о травматизме и аварийности. Эта мысль подробно развита была мною в другом месте [11].

Несмотря на то что при изучении проблемы травматизма и аварийности в психологии труда значение «личного фактора» во многих случаях переоценивалось, все же было бы совершенно неправильно полностью отрицать его роль и сводить всю проблему травматизма и аварийности к устранению производственно-технических и организационных неполадок.

Опыт показал, что психолог может быть полезным участником в борьбе за безопасность труда на производстве и на транспорте. Для этого он должен владеть специальными методами изучения причин несчастных случаев. Советскими психологами труда было немало сделано для создания и совершенствования подобных методов. В частности, в ряде исследований удалось найти пути для тщательного анализа ошибочных действий, которые так или иначе связаны с травматизмом и аварийностью¹. Если эти ошибочные действия носят стойкий характер, если они связаны с теми или другими индивидуально-психологическими особенностями работника, то имеются все основания сделать эти индивидуальные особенности предметом специального исследования и попытаться найти методы предупреждения аварий и несчастных случаев. Одним из таких методов, но далеко не единственным и является профессиональный отбор.

Не перечисляя всех ценных работ, давших положительные результаты при решении этого вопроса, сошлюсь на одно из исследований, принадлежащее Е. С. Браиловскому и его сотрудникам [5], [6], [7]. Авторы этого исследования прежде всего подвергли критическому анализу все работы психологов по «диагностике» пригодности к водительским профессиям и безаварийной езде. Анализ этих работ привел авторов к убеждению, что далеко не все стороны вопроса о так называемых «безаварийных качествах» получили надлежащее освещение. В связи с этим была вновь составлена психологическая характеристика профессии шофера и особое внимание уделено психологическому изучению аварийных ситуаций и тех ошибочных действий, которые связаны с авариями. При этом выяснилось, что одно из наиболее типичных ошибочных действий, выражающихся в несвоевременности и неточности двигательной реакции водителя, возникает в условиях, когда шоферу необходимо переключиться

¹ Глубокий и обстоятельный анализ травматизма производился в свое время группой психологов на Урале под руководством И. Л. Цфасмана, которому принадлежит большая заслуга в создании детальных и психологически хорошо продуманных схем анализа статистического материала по травматизму и психологического изучения каждого случая текущего травматизма (см. «Психотехника и физиология труда на Урале», «Материалы к I Уральскому съезду психотехников и физиологов труда», вып. 1, Огиз, 1936).

с одной ситуации на другую. В связи с этим усилия исследователей сосредоточились на анализе пластичности сенсорно-моторных действий и на создании методов, с помощью которых можно было бы исследовать умение быстро переключиться с одной двигательной установки на другую в момент, когда внезапно возникает неожиданная ситуация. В результате этих исследований была создана аппаратура, позволившая воспроизвести в лабораторных условиях психологически правдоподобную картину управления автомашиной в условиях частой смены зрительных ситуаций.

В системе появлявшихся перед испытуемым раздражителей были предусмотрены неожиданные раздражители, требовавшие умения преодолеть стереотипную реакцию и быстро переключиться на новый тип реакций. Такие раздражители заставляли испытуемых врасплох и требовали от них максимальной мобилизации внимания и предельно точной реакции «переустановки». Удалось экспериментально показать, что именно этого типа реакции оказываются наиболее симптоматичными при определении пригодности к безаварийной работе. В этом исследовании была доказана не только известная диагностическая ценность метода, но и возможность его использования в системе обучения шоферов.

Не имея возможности в рамках одной статьи осветить все проблемы психологии труда, ограничусь несколькими замечаниями об участии психологов в разрешении вопросов, имеющих непосредственное отношение к рационализации труда, в частности об их участии в обосновании и построении оптимального с точки зрения психофизиологии режима труда.

Советские психологи труда широко применяли специальные методы для исследования так называемого нервно-психического утомления. Как правило, во всех работах этого направления психолог никогда не выступал изолированно, а координировал свои усилия с физиологами, гигиенистами и производственниками, так как проблема утомления и работоспособности как в своей постановке, так и в выборе средств, пригодных для ее решения, принадлежит к проблемам комплексным.

В специальной литературе, в основном периодической, можно встретить работы об утомляемости учащихся высших и средних учебных заведений, железнодорожных машинистов, диспетчеров, дежурных по станции, врачей, педагогов, работников телеграфа, машинисток и стенографисток, вожатых трамвая и кондукторов, пожарных, продавцов, аптечных работников, ткачей, стеклодувов, трактористов и многих других. Большое количество оригинальных исследований по данному вопросу принадлежит Е. И. Рузеру и З. И. Чучмареву [10], [28], [47], [68].

Основной предпосылкой психологических исследований в этой области служил общеизвестный факт более или менее заметных нарушений психических функций при различных состояниях работоспособности, особенно при выраженном ее понижении. Психолог, пытающийся в каждом конкретном случае оценить изменение работоспособности, обусловленное утомлением, исходит из предположения, что существует единый симптомокомплекс, характеризующий состояние нервно-психического утомления. В этот комплекс входят нарушения памяти, внимания, сенсорно-моторной деятельности, интеллектуальных функций и т. п., так как ослабление именно этих сторон психической деятельности чаще всего наблюдается при различных степенях утомления.

Для первого этапа развития советской психологии труда была характерна тенденция к применению таких методов исследования утомления, которые были широко распространены в классических работах Крепелина, получили дальнейшее развитие в исследованиях Бинэ и Анри и которые имеют якобы универсальное значение. Но уже скоро психологов начали смущать слишком очевидные противоречия, обнаружившиеся при сопоставлении результатов применения одного и того же метода разными авторами. Анализ этих противоречий привел к выводу, что не

существует ни единых симптомов психического утомления, ни универсальных методов для определения степени снижения работоспособности, вызванного утомлением или другими факторами. Этот вывод побудил психологов стать на путь поисков дифференциальных методов исследования утомления, сообразуясь с характером труда и характерными для каждого вида труда симптомами колебаний работоспособности.

Став на этот более плодотворный путь, психологи сочли обязательным предварять экспериментальное исследование психического утомления специальным, проводимым под определенным углом зрения психологическим анализом того конкретного вида труда, который подлежал изучению с целью создания более рациональных форм режима труда и его организации. В процессе анализа конкретной профессии психолог вскрывал наиболее уязвимые для утомления психические функции (условно названные профессионально-поражаемыми функциями) и уже на этой основе подбирал или конструировал методические приемы для исследования утомления. Такой подход к проблеме если и не разрешал всех ее трудностей, то во всяком случае заметно расширял круг психологических средств, применимых для оценки сдвигов работоспособности.

Другим эффективным шагом на пути усовершенствования системы исследования работоспособности в психологическом плане явилось перенесение центра тяжести с периодического (2—3 раза в день) изучения состояния работоспособности на непрерывный анализ динамики работоспособности в течение всего рабочего дня с учетом всех факторов, влияющих на колебания работоспособности, не только на эпизодические спады, но и на ее подъем. (Приведенное выше исследование, посвященное анализу динамики работоспособности кузнеца по штамповке шатунов, может служить пояснением нашей мысли.)

В многочисленных работах психологов, строивших исследование утомления и работоспособности на базе хорошего психологического анализа профессии и руководствовавшихся принципом всестороннего изучения «кривой» работы и всех положительных и отрицательных факторов, определяющих течение и характер этой кривой, удавалось с успехом решать конкретные вопросы режима труда, организации оптимальных форм чередования работы и отдыха, выбора времени для перерывов, установления их частоты и длительности и т. д. Но при всей успешности работ этого направления значение их было ограничено тем, что психолог (равно как и физиолог) не располагал и до сих пор не располагает критериями для конструирования рабочего дня с точки зрения оптимального распределения усилий. Он может лишь из многих конкурирующих вариантов режима труда выбрать лучший и обосновать этот выбор, но и это само по себе настолько полезно, что не оставляет сомнений в необходимости и впредь развивать это направление исследований.

Характеристика основных направлений психологии труда была бы неполной, если бы мы не коснулись исследований, посвященных проблеме экспертизы и восстановления трудоспособности. Эти исследования проводились наиболее интенсивно в годы, предшествовавшие Великой Отечественной войне, и в годы войны. К этому времени психология труда перестала разрабатывать традиционные проблемы, связанные с задачами профессионального подбора, производственного обучения, борьбы с травматизмом и аварийностью, рационализацией режима труда, реконструирования орудий труда и инструментов и т. п. Но некоторые теоретические положения, служившие исходными пунктами при решении этих традиционных проблем, оказались полезными при постановке вопросов восстановления трудоспособности.

Организационно работы по психологии труда применительно к задачам экспертизы и восстановления трудоспособности связаны с созданием специального психологического отделения в Научно-исследовательском институте экспертизы трудоспособности в Москве под руковод-

ством В. М. Когана (1930) и аналогичными учреждениями в Ленинграде, Ростове-на-Дону и др. Для систематического разрешения проблемы профессиональной консультации лиц, ограниченно трудоспособных, потребовалось разработать специальную психологическую классификацию профессий. В основу этой классификации должен быть положен не критерий общих и профессиональных способностей, как это имеет место при решении задач профессионального подбора, а критерий работоспособности. Дифференциация работоспособности строится на соотношении уровня и характера психической активности, реализующейся в конкретных профессиональных умениях и навыках, с степенью интенсивности трудовой деятельности, с напряженностью труда, темпом и т. п. Предварительные наблюдения над работой лиц с ограничением трудоспособности показали, что затруднения в работе чаще всего то усиливаются, то ослабевают в зависимости от постоянного или переменного темпа работы. Поэтому классификация профессий, предназначенная облегчить решение вопроса о профессиональной консультации и восстановлении трудоспособности лиц с различными дефектами, строилась как своеобразная лестница профессий, предусматривавшая переход от профессий с «принудительным» темпом к профессиям, допускающим более или менее произвольный темп и возможность произвольных пауз. В результате анализа наиболее типичных профессий ручного труда, инструментальных профессий, профессий машинного труда и так называемых руководящих профессий все многообразные виды трудовой деятельности были сгруппированы так, что оказывалось возможным подбирать для ограниченно трудоспособных такие профессии, которые в наибольшей степени соответствовали психологическим особенностям работоспособности больного с учетом характера и выраженности дефекта и возможностей его компенсации [55; доклад Р. А. Гальперина].

В лабораториях психологии труда, посвятивших себя разработке проблем экспертизы и восстановления трудоспособности, большое внимание уделялось созданию специальных методов экспериментально-психологического исследования работоспособности в широком значении этого слова. В результате многолетних усилий заметно расширился круг методических приемов, используемых в экспериментальной психологии при исследовании больных. Особенно заслуживают быть отмеченными экспериментальные методы, с помощью которых удавалось оценить характер снижения психической работоспособности и степень этого снижения. Описание и анализ этих методов выходят за рамки данной статьи. Достаточно лишь указать, что с их помощью оказывается возможным определять наиболее существенные психические изменения, возникающие в связи с теми или иными нарушениями работоспособности. Результаты применения этих методов позволяют сделать обоснованные заключения о путях целесообразного использования сохранных сторон личности в конкретных видах труда. Многие из методов, созданных в процессе изучения лиц с ограниченной трудоспособностью, представляют принципиальный интерес, так как раскрывают не всегда доступные обычному психологическому эксперименту структурные и функциональные особенности психической деятельности человека. К числу этих методов следует отнести метод изучения усилий, психической инерции и ее преодоления, способности переключения, сужения поля сознания, эмоционально-волевой устойчивости и т. д. Так, например, в одном из исследований удавалось путем изменения ритма и темпа подачи раздражителей создавать затрудненные ситуации, позволявшие выявить характерные для различных форм ограниченной трудоспособности нарушения эмоционально-волевой сферы.

Особенно плодотворными оказались исследования, произведенные психологами для анализа процессов восстановительного упражнения. Вопросы восстановления трудоспособности лиц с различными дефекта-

ми направляли мысль психологов на путь создания специальных упражнений, а в этой области психология труда, как мы убедились, имела немало ценных исследований. Не останавливаясь в настоящей статье на многочисленных работах, осветивших с психологической точки зрения процесс приспособления к труду слепых, глухонемых и лиц с нарушениями мозговых функций (эти работы отражены в специальных статьях данного сборника), остановимся лишь на тех исследованиях, которые были посвящены проблеме восстановления трудоспособности при различного рода двигательных нарушениях.

Восстановление двигательных функций, как показали многочисленные клинические наблюдения и экспериментальные факты, представляет собой весьма сложный процесс. Процесс восстановления не ограничивается постепенным возрождением ослабленных двигательных функций, а он связан с качественной перестройкой всей сенсомоторной системы, с изменениями в соотношении между сохранными и нарушенными функциями организма. Поэтому весь процесс восстановления можно охарактеризовать как процесс реорганизации функций для приспособления двигательного аппарата к решению разнообразных двигательных задач. В процессе такой реорганизации функций происходит своеобразное взаимодействие адаптационных и компенсаторных механизмов. Наличие двигательного дефекта при определенных условиях пробуждает латентные и резервные свойства организма. Особенно важно подчеркнуть, что мобилизация резервных сил и многообразных компенсаторных приемов в значительной степени зависит от характера тех специальных упражнений, которые создаются для восстановления двигательных функций. Оказалось возможным перекинуть мост от специальных упражнений, с успехом применявшихся в психологии труда для развития и совершенствования профессионально важных функций, к восстановительным упражнениям, имеющим целью повысить трудоспособность лиц с различными двигательными дефектами.

Так же как и в специальных упражнениях, о которых шла речь в первой части нашей статьи, и здесь конечный эффект в значительной мере зависит от условий, стимулирующих заинтересованность испытуемых в достижении высоких результатов. Такая заинтересованность в случаях с двигательными нарушениями достигалась возбуждением потребности в функционировании в определенном направлении с обязательным включением больного органа. Вызвать к жизни эту потребность составляет первую задачу специальных упражнений. Эти упражнения (или задания) строились с таким расчетом, чтобы не только способ приспособления к новым задачам, но и выбор компенсаторных приемов дефекта в первую очередь стимулировался жизненной значимостью поставленных перед человеком задач и силой потребности в решении этих задач. Этим принципом и руководствовались советские психологи, которым пришлось столкнуться с необходимостью конструировать специальные упражнения для восстановления трудоспособности лиц с различными двигательными нарушениями.

В годы Великой Отечественной войны основным объектом всех исследований этого рода были раненые, страдавшие ограничением движений или даже полной временной невозможностью совершать те или другие двигательные акты. Психологам пришлось пересмотреть и по-новому построить систему трудовой терапии, дать этой работе новое теоретическое обоснование и подчинить выбор, дозировку и методы применения трудовых знаний указанному принципу. Психология труда переключилась на новый тип исследования, существенной особенностью которого явилось использование трудового задания, как стимулирующего, развивающего и восстанавливающего фактора.

В этих исследованиях обнаружилось весьма поучительные закономерности. Уже было отмечено, что направленность на осуществление

определенной жизненно важной цели накладывает определенный отпечаток на структуру двигательного акта и в значительной мере определяет психофизиологическую его характеристику. При прочих равных условиях больной, обнаруживающий ограниченность силы или амплитуды определенных движений, научается преодолевать дефект с большей или меньшей успешностью, в зависимости от характера задачи и от тех стимулов, которые побуждают его к решению этой задачи. Мобилизация компенсаторных возможностей больного также оказывается неодинаковой в зависимости от характера стимула и задания. Подобные факты подробно описаны в специальных работах, принадлежащих А. Н. Леонтьеву и А. В. Запорожцу [35а], Н. А. Бернштейну [3], Л. Г. Членову [9], Ю. В. Котеловой [9], Л. С. Селецкой [9], С. Г. Геллерштейну [13] и другим, посвященных теории и практике восстановления двигательных функций у раненых с различными двигательными расстройствами.

Напомним один из характерных фактов. Больной с поражением срединного нерва пытается согнуть большой и указательный пальцы и сомкнуть их концы. Эта попытка оказывается мало успешной, если задачу формулируют следующими словами: «Постарайтесь коснуться кончиком большого пальца кончика указательного». Эта же попытка оказывается более успешной, когда то же самое движение стимулируется необходимостью выполнить целевое предметное действие, например захватить в кисть определенный предмет или инструмент для работы. Исследователи, наблюдавшие подобные факты, не могли удовлетвориться при их объяснении одной только ссылкой на роль эмоционального момента, хотя, несомненно, и этот момент не оставался без влияния на эффект движения. Жизненное значение цели мобилизует новые двигательные импульсы не только в связи с эмоциональным воздействием, но и создает иные взаимоотношения между сенсорным и моторным компонентами двигательного акта. Здесь приходится снова напомнить принцип И. М. Сеченова «о регулировании движений чувствованием». Предметная цель, будучи воспринята теми или иными органами чувств, вызывает состояние мобилизационной готовности двигательного аппарата к преодолению определенных препятствий. Эти препятствия заранее как бы взвешиваются и оцениваются, а в ходе преодоления препятствий сигнализация, идущая от двигательного аппарата, благодаря «мышечному чувству» позволяет уточнять двигательный замысел, вносить в него необходимые коррективы и мобилизовать дополнительные усилия для решения задачи. В восстановительных упражнениях, применявшихся психологами в системе трудовой терапии, основанной на указанном принципе, эта идея «обратной связи», взаимодействия восприятия и движения была полностью реализована. Вот почему и результаты восстановительной трудовой терапии, продуманные с психологической точки зрения, оказались исключительно эффективными.

Психологический подход к проблеме восстановления двигательных функций выразился не только в создании системы специальных упражнений, но и в реконструкции инструментов. Устройство инструмента, как выяснилось, предопределяет условия взаимодействия сенсорных и моторных функций в процессе выполнения двигательного задания. Обычные инструменты (рубанок, напильник и т. д.) реконструировались таким образом, чтобы можно было дозировать трудность задачи и связанные с нею препятствия, а следовательно, и те ощущения, основываясь на которых человек регулирует двигательные усилия и мобилизует дополнительные усилия. Например, в случае захвата инструмента кистью с неполноценными сгибательными движениями пальцев двигательное усилие можно регулировать размером захватываемой части инструмента. Тем самым можно вызвать к жизни и как бы дозировать ощущения, основываясь на которых человек мобилизует потребные для решения задачи усилия.

Чрезвычайно плодотворен опыт восстановления трудоспособности и приспособления к труду ампутированных, подвергшихся операции по Круонсбергу. В одной из работ, посвященных этому вопросу, ярко продемонстрирована роль специальных упражнений, в которых использована была та же идея реконструкции и приспособления инструментов в соответствии с характером дефекта и двигательными возможностями раненых [9].

Все исследования этого направления дали не только ценные практические результаты, но и позволили значительно глубже проанализировать механизм восстановления функций и приблизили нас к пониманию многообразных форм компенсации дефекта. Оказалось, что от экспериментатора и исследователя в значительной степени зависит выбор той или иной формы компенсации дефекта. Подбором определенного трудового задания и дозировкой усилий, а также конструкцией специальных инструментов можно в одном случае заглушить нежелательную форму компенсации дефекта, а в другом — стимулировать появление целесообразной формы компенсации. Чаще всего нежелательными формами компенсации оказываются при двигательных расстройствах такие формы, при которых больной полностью щадит пораженный орган и его функции, целиком переносит усилия на сохранные органы. В исследованиях, на которые мы ссылались, удавалось так организовать восстановление нарушенных двигательных функций, что выгодные с точки зрения восстановления трудоспособности формы компенсации закреплялись, а невыгодные отстранялись. Для этого на разных фазах восстановления функций менялись как трудовые задания, так и инструменты, принудительно определявшие рабочую позу и вовлечение в работу определенных мышечных групп и усилий.

В этих работах выяснилось, что между компенсацией дефекта, наблюдаемой в экспериментальных лабораторных условиях у животных, и компенсацией дефекта в условиях приспособления человека к труду существует принципиальное отличие. Стихийная приспособительная компенсация животных превращается у человека в сознательный выбор приспособительных и компенсаторных приемов, причем решающую роль в этом процессе играет сознательное стремление преодолеть дефект и добиться высокой трудоспособности, вопреки дефекту. Роль психолога, активно участвующего наряду с другими специалистами в восстановлении функций, заключается в создании продуманной системы специальных заданий, стимулирующих постепенное вовлечение пораженного органа в трудовую активность и облегчающих возможность последовательного освоения все более и более трудных двигательных актов с наиболее выгодным использованием пластических свойств организма и регулирующей роли сенсорных функций в восстановлении движений.

После Великой Отечественной войны интерес к вопросам психологии труда возрос, но масштабы работ в этой области увеличивались лишь постепенно. На состоявшемся 1—6 июня 1955 г. совещании по психологии было представлено семь докладов по психологии труда [36], причем только в трех докладах речь шла о психологических особенностях конкретных профессий: о распределении внимания у ткачих-многостаночниц [36; 530] и у радистов [36; 541], о перестройке навыков у станочников [36; 565].

В апреле 1956 г. вопросы психологии труда наряду с вопросами физиологии труда и медицинской психологии специально обсуждались на расширенном заседании президиума Ученого совета Министерства здравоохранения СССР. Было принято решение войти в ряд промышленных министерств и в ВЦСПС с предложением организовать на нескольких крупнейших производствах научно-практические лаборатории по физиологии и психологии труда.

В том же 1956 г. в журнале «Коммунист» была опубликована статья, обосновывавшая необходимость широкого привлечения психологии к участию в решении ряда важнейших практических вопросов, выдвигаемых нашей промышленностью, транспортом, политехнизацией школы и т. д. [33].

В прямую связь с этими фактами надо поставить включение в планы ряда научно-исследовательских учреждений специальных тем, относящихся прямо или косвенно к области психологии труда. Результаты работ этих учреждений получили отражение в докладах, представленных на специальном совещании по вопросам психологии труда, состоявшемся в феврале—марте 1957 г. в Москве по инициативе Института психологии Академии педагогических наук РСФСР. На этот раз психология труда оказалась и количественно и качественно богаче, чем в 1955 г. [56]. Помимо двух обзорных докладов, в которых давалась характеристика современного состояния психологии труда в СССР и на Западе, на совещании были заслушаны доклады по вопросам развития и формирования профессиональных навыков, психологии профессионального труда, политехнического обучения и др. (всего 28 докладов). На совещании выяснилось, что психологией труда занимается ряд психологических учреждений страны.

Характерной особенностью психологии труда последнего пятилетия можно считать включение в круг ее актуальных проблем некоторых вопросов, относящихся к так называемой инженерной психологии, а также поиски новых более совершенных методов психологического анализа профессии. Успехи техники регистрации движений не могли не оказать влияния на эти поиски, свидетельством чего могут служить специальные доклады, представленные на совещании Л. С. Радушинским и Р. С. Персон — «Методика изучения рабочих движений человека путем тензометрической регистрации прилагаемых усилий», В. И. Леврентьевым — «Методика и техника эксперимента с применением киносъёмки и осциллографии при исследовании трудовых приемов», С. М. Михайлова — «Применение киносъёмки и осциллографии при изучении и совершенствовании приемов работы на металлорежущих станках», А. Поспелова — «Кинеметод определения направления взгляда в процессе трудовой деятельности» [56].

Естественно, что психология труда заняла определенное место и на I съезде Общества психологов, состоявшемся в Москве в июне—июле 1959 г. [57]. На секции психологии труда было заслушано 18 докладов, в которых получили отражение и сильные и слабые стороны психологии труда, освещенные также и в программном докладе А. А. Смирнова [51]. Конечно, длительный перерыв в работе в области психологии труда не мог не сказаться отрицательно на развитии ее теории и практики. Поэтому в настоящее время так остро и ощущается разрыв между теорией и практикой психологии труда. Если первая, наиболее ранняя стадия развития этой ветви психологии характеризовалась отставанием практики от теории, если в то время психологов труда не без основания упрекали в эмпиризме, в отрыве от общей теоретической психологии, то для наших дней более заслужен упрек в отрыве теории от практики. Объясняется такое положение не только тем, что круг вопросов, на которых сосредоточено внимание небольшой группы психологов труда, крайне ограничен. Более серьезным тормозом на пути эффективного решения стоящих перед психологией труда задач следует считать отсутствие ясного плана в развертывании научно-исследовательской и научно-практической работы.

В то же время большинство публикуемых работ по психологии труда заслуживает самого серьезного внимания. К их числу надо отнести работы В. В. Чебышевой [62], [63], [64], [65], [66], [67], посвященные проблемам темпа и ритма работы, совмещения действий, самоконтроля, инди-

видуальных различий в овладении скоростными навыками и др. Ценные исследования по анализу производственных операций приводит Д. А. Ошанин со своими сотрудниками [41].

Проблему технического творчества и его воспитания изучает П. М. Якобсон [74]. Творчество музыканта-исполнителя получило глубокое и всестороннее освещение в монографии Г. П. Прокофьева [42]. Психологии планирования посвящены исследования С. Н. Архангельского. Им же опубликованы «Очерки по психологии труда» [1], [2]. В 1958 г. под редакцией Е. В. Гурьянова вышел из печати сборник, целиком посвященный вопросам психологии труда и содержащий (помимо уже указанных работ В. В. Чебышевой и С. Н. Архангельского) статьи более молодых специалистов — В. В. Суворовой, Т. Н. Борковой, Е. А. Соловьевой и Н. И. Кувшинова [53], [54], [4], [52], [34]. Этими авторами был поставлен в экспериментальном плане ряд вопросов, связанных с формированием профессиональных навыков, их перестройкой и ролью самоконтроля в процессе овладения навыками. Работу по психологии труда на железнодорожном транспорте проводит В. Н. Пушкин, применяющий новые методы для анализа психологических особенностей профессии диспетчера и машиниста [43]. В работе В. Я. Дымерского дается психологический анализ восприятия летчиком расстояния до земли при посадке самолета [56]. Этому же автору удалось показать значение воображаемых действий в процессе восстановления и сохранения навыков [19]. Не выпала из поля внимания психологов и область так называемой инженерной психологии. С результатами исследования применения динамического принципа при психологическом изучении автоматизированных механизмов выступили на I съезде Общества психологов А. Н. Леонтьев и К. М. Гуревич [57]. Немало можно назвать и других работ, имеющих прямое отношение к психологии труда, например работу В. Ф. Рубахина о навыках дешифрования аэроснимков [45], работы казанского психолога Е. А. Климова о психологических особенностях ткачих-многостаночниц и об индивидуальном формировании профессионального мастерства [26], [27] и др. Вновь поднят вопрос о психофизиологическом анализе рабочих движений [32].

Оживление исследовательской работы в области психологии труда нашло выражение в росте числа диссертаций, относящихся к этому разделу психологии. Так, за период с 1950 по 1959 г. было защищено не менее двадцати диссертаций на темы, прямо или косвенно связанные с психологией труда. В это число следует включить и две докторские диссертации: С. М. Василейского «Психология технического изобретательства» [7а] и З. И. Ходжава «Проблема навыка в психологии» [59 а]. Эта последняя проблема послужила предметом многих кандидатских диссертаций: Б. Ф. Ломова «Опыт психологического исследования соотношения навыков рисования и черчения» [35 б], З. М. Петрасинского «Вопросы психологии профессионального мастерства рабочих» [41 б], А. Пахлуш «Усвоение навыка в зависимости от способа упражнения» [41 а], И. В. Терешкиной «Исследование процесса автоматизации реакций выбора» [57 а], Д. Я. Богдановой «Осознавание движения в процессе овладения двигательными навыками» [3 а], В. П. Зинченко «Некоторые особенности ориентировочных движений руки и глаза и их роль в формировании двигательных навыков» [23 а]. Ряд диссертаций посвящен психологическому анализу конкретных видов профессионального труда: А. П. Гозовой «Распределение внимания у ткачих-многостаночниц» [15 а], В. Суворовой «Психологические особенности деятельности при скоростном точении» [53], Л. Л. Кондратьевой «Психологический анализ процесса планирования своей трудовой деятельности у ткачих» [31 а], В. Ф. Рубахина «Психологический анализ процесса специального дешифрования аэроснимков» [45]. Последняя из названных диссертаций представляет значительный интерес в теоретическом, методическом и практическом отноше-

нии. В ней автору удалось показать процесс развития навыков опознавания объектов по их условному изображению, вскрыть природу характерных ошибок и наметить пути их предупреждения. В нескольких диссертациях освещены вопросы, связанные с выбором профессий учащимися старших классов (К. А. Аriskин, В. В. Кривневич, А. Ф. Эсаулов, М. В. Рукотская). Вопросы творческого мышления и творческой инициативы советского рабочего в условиях социалистического соревнования получили отражение в двух диссертационных работах: Е. Л. Варнаковой «Творческое мышление в процессе производственного труда советского рабочего» [7 б] и Л. В. Приваленко «Развитие творческой инициативы советского рабочего в процессе социалистического соревнования» [41 в].

Объект психологии труда — трудовая деятельность человека. Следовательно, и теория психологии труда может развиваться лишь при условии, когда предметом непосредственного психологического исследования будет труд. Но трудовая деятельность, как деятельность психическая, не может изучаться вообще. Труд можно изучать лишь в определенном аспекте, который зависит от конкретных задач, ради решения которых предпринимается психологический анализ трудовой деятельности. Задачи эти в основном продиктованы практической потребностью. Она определяет и характер тех проблем, решение которых должно служить научным обоснованием для определенных практических выводов. По каждой из проблем и должна вестись теоретическая работа. Одна из таких проблем — генезис и развитие человеческих способностей. Другая проблема — принципы и методы распознавания индивидуальных различий между людьми в связи с трудовой деятельностью. Третья проблема — законы изменчивости профессионально важных качеств и факторы, влияющие на эту изменчивость. Четвертая проблема — закономерности процесса овладения профессиональным мастерством. Пятая — законы перестройки трудовых навыков и умений в условиях меняющихся профессиональных требований. Шестая — устойчивость профессионально важных признаков в критических обстоятельствах, например аварийных. Седьмая — работоспособность и ее колебания под влиянием утомления. Восьмая — положительные эмоции и работоспособность. (Здесь дан перечень важнейших проблем.)

Как ни важны устанавливаемые в общей теоретической психологии и в специальных ее разделах законы, как ни существенна помощь, оказываемая общей психологией психологии труда, все же решающее значение для научного обоснования конкретных вопросов психологии труда приобретают те исследования, которые осуществляются вне отрыва от основного объекта психологии труда — трудовой деятельности.

*

*

Никогда не ослабевавшая необходимость участия психологии труда в решении ряда важных задач народнохозяйственного значения становится особенно настоятельной в настоящее время в связи с широким привлечением всех областей научного знания к всемерному повышению производительности труда.

Одним из наиболее эффективных и перспективных направлений в исследовательской и практической работе специалистов по психологии труда следует считать направление, охватывающее комплекс проблем, связанных с идеей развития и совершенствования трудовых навыков и умений, овладения профессиональным мастерством, распространения опыта лучших производственников и т. п. Эта область исследований может расматриваться как ведущее русло работ по психологии труда.

Вплотную к этому направлению примыкают исследования, посвященные проблеме развития технического мышления и тех его обобщенных форм, которые служат предпосылкой расширения технического кру-

гозора, быстрого и успешного овладения новой, непрерывно совершенствующейся техникой. Так следует понимать задачу психологии труда в ее стремлении принять посильное участие в построении научных основ политехнического обучения.

Вопросы профессионального отбора сохраняют свое значение прежде всего для профессий, сопряженных с опасностью и, следовательно, с авариями и несчастными случаями. Усилия работников психологии труда должны быть направлены на углубление психологического анализа критических ситуаций, характерных для этого рода профессий, и на создание экспериментальных методов, психологически правдоподобно воспроизводящих эти ситуации.

В программе работ в области психологии труда почетное место должно быть отведено исследованию конструктивных особенностей машин, отдельных агрегатов, сигнализационных приборов, устройств рычагов, пультов управления и т. п. с точки зрения их соответствия психофизиологическим требованиям. Как показал опыт отечественных и особенно зарубежных работ, эта линия исследования дает возможность реально воздействовать на инженерно-конструкторскую мысль, направляя ее на создание или изменение орудий труда в широком значении этого слова, на создание оптимальных условий для деятельности органов восприятия и двигательного аппарата человека. Для современных профессий скоростного типа, управления сложными механизмами и т. п. этот вопрос приобретает первостепенное значение.

Особое место в программе работ по психологии труда должна занять проблема работоспособности, главным образом с точки зрения оценки роли психологических факторов, влияющих на работоспособность, как в сторону ее повышения, так и понижения. Практическая реализация этих исследований связана с необходимостью правильной организации режима труда, от рационального построения которого в большей степени зависит производительность труда. Это направление работ обещает быть эффективным при условии координирования усилий психологов с усилиями физиологов, гигиенистов, технологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский С. Н. Психологические особенности труда передовиков и новаторов производства. «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, 1958.
2. Архангельский С. Н. Очерки по психологии труда. М., Трудрезервидат, 1958.
3. Бернштейн Н. А. Проект переустройства рабочего места московского вагоновожатого. «Психотехника и психофизиология труда», 1929, № 1.
- 3а. Богданова Д. Я. Осознание движения в процессе овладения двигательными навыками. Канд. дисс. Минск, 1957.
4. Боркова Т. Н. Индивидуальные различия в быстроте формирования и перестройки навыка. «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, 1958.
5. Браиловский Е. С. Проблема исследования реактивно-моторной сферы в профессии автоводителей. «Советская психотехника», 1932, № 1—2.
6. Браиловский Е. С. и Левигурович Г. И. Психотехническое изучение профессии шофера. «Гигиена и патология труда автоработников». М., Гоструидат, 1930.
7. Браиловский Е. С. и Скородинский Г. Н. Описание установки для исследования реактивно-моторной сферы водителей автомашин. «Советская психотехника», 1932, № 1—2.
- 7а. Василейский С. М. Психология технического изобретательства. Докт. дисс. Горький, 1952.
- 7б. Варнакова Е. Л. Творческое мышление в процессе производственного труда советского рабочего. Канд. дисс. М., 1949.
8. Вопросы психологии труда. «Труды Института психологии». «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, 1958.
9. Восстановление трудоспособности и приспособление к труду инвалидов Отечественной войны. Сб. I. Центр. института экспертизы трудоспособности и организации труда инвалидов. М., 1946.
10. Геллерштейн С. Г. Современное состояние проблемы утомления в психотехнике. «Естественно и марксизм», 1930, № 1—5.

11. Геллерштейн С. Г. Проблемы психотехники на пороге второй пятилетки. «Советская психотехника», 1932, № 5.
12. Геллерштейн С. Г. Проблема переноса упражнения. «Бюллетень Всесоюзного института экспериментальной медицины», 1936, № 6.
13. Геллерштейн С. Г. Восстановительная трудовая терапия в системе работы эвакогоспиталей. М., Медгиз, 1943.
14. Геллерштейн С. Г. О развитии восприятия времени под влиянием специальных упражнений. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
15. Геллерштейн С. Г. Чувство времени и скорость двигательной реакции. М., Медгиз, 1958.
- 15а. Гозова А. П. Распределение внимания у ткачих-многостаночниц. Канд. дисс. М., 1951.
16. Горбунова Л. Н. Работы американских психологов по изучению контрольных приборов и шкал. «Вопросы психологии», 1959, № 1.
17. Гринева К. и Либерман М. Тренировка психофизиологических функций у трикотажниц. Сб. «Психофизиология труда в промышленности». Л., 1935.
18. Давидович В. М., Караульчик К. М., Шпигель Ю. И. Опыт изучения стахановских методов работы. «Гигиена труда и техника безопасности», 1936, № 5.
19. Дымерский В. Я. О применении воображаемых действий в процессе восстановления и сохранения навыков. «Вопросы психологии», 1955, № 6.
20. Егоров Т. Г. Психология и педагогика выработки навыка телеграфиста-сименсста. Сб. «Вопросы производственного обучения в хозяйстве связи (телеграф)». М., Связьтехиздат, 1933.
21. Жекулин С. А. Развитие первоначальных навыков управления автомобилем. «Советская психотехника», 1934, № 2.
22. Леонтьев А. Н. и Запорожец А. В. Восстановление движений. М., 1944.
23. Зимкин Н. В. Психофизиологическая оценка шкал на циферблатах авиационных приборов. «Труды Центральной лаборатории авиамедицины ГВФ». Т. II, изд-во Аэрофлота, 1937.
- 23а. Зинченко В. П. Некоторые особенности ориентировочных движений руки и глаза и их роль в формировании двигательных навыков. Канд. дисс. М., 1958.
24. Кауфман О. П. К вопросу о рационализации преподавания графической грамоты. «Советская психотехника», 1934, № 2.
25. Кауфман О. П. Методика производственного обучения обувщика-закройщика. М.—Л., Гос. изд-во легкой промышленности, 1940.
26. Климов Е. А. и Моржецов С. Л. Индивидуальный подход при обучении рабочих на производстве новым приемам труда. Казань, 1955.
27. Климов Е. А. Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с подвижностью нервных процессов. «Вопросы психологии», 1959, № 2.
28. Коган В. М. и Скородинский Г. Н. Исследование утомления в металлообрабатывающей промышленности с помощью усовершенствованного термометра. «Психотехника и психофизиология труда», 1931, № 2—3.
29. Коган В. М. Некоторые задачи психотехники в техническом нормировании. «Советская психотехника», 1932, № 5—6.
30. Коган В. М. Значение метода упражнения в формировании навыков и умений. «Бюллетень Всесоюзного института экспериментальной медицины», 1936, № 6.
31. Колодная А. И. Основные задачи транспортной психотехники на данном этапе. «Советская психотехника», 1934, № 4.
- 31а. Кондратьева Л. Л. Психологический анализ процесса планирования своей трудовой деятельности у ткачих. Канд. дисс. М., 1956.
32. Косилов С. А. К вопросу о психофизиологическом анализе рабочих движений. «Вопросы психологии», 1959, № 5.
33. Крепить связь психологической науки с практикой. «Коммунист», 1956, № 4.
34. Кувшинов Н. И. К вопросу о самоконтроле учащихся на начальном этапе производственного обучения. «Вопросы психологии», 1958, № 1.
35. Левандовский Н. Г. Некоторые проблемы англо-американской инженерной психологии. «Вопросы психологии», 1958, № 5.
- 35а. Леонтьев А. Н. и Запорожец А. В. Восстановление движений. М., 1944.
- 35б. Ломов Б. Ф. Опыт психологического исследования соотношения навыков рисования и черчения. Канд. дисс. Л., 1954.
36. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
37. Меллер Е. Н. Анализ развития пространственного мышления. «Советская психотехника», 1934, № 3.
38. Меллер Е. Н. Влияние методов упражнения на перенос навыков. «Бюллетень Всесоюзного института экспериментальной медицины», 1936, № 6.
39. Мельцер Г. В. Опыт формирования профессионально-важных качеств у прядильщиков льна. «Советская психотехника», 1933, № 2.

40. Нейфах А. А. Психологические особенности профессий автоматизированного химического производства (обоснование методов отбора и обучения в целях борьбы с аварийностью). Дисс. М., 1946.
41. Ошанин Д. А. О психологическом изучении производственных операций. «Вопросы психологии», 1959, № 1.
- 41а. Пахплуш А. Усвоение навыков в зависимости от способа упражнения. Канд. дисс. Тарту, 1956.
- 41б. Петрасинский З. М. Вопросы психологии профессионального мастерства рабочих. Канд. дисс. 1955.
- 41в. Приваленко Л. В. Развитие творческой инициативы советского рабочего в процессе социалистического соревнования. Канд. дисс. М., 1950.
42. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя (пианиста), изд-во АПН РСФСР, 1956.
43. Пушкин В. Н. Некоторые вопросы психологии управления производственным процессом на железнодорожном транспорте. «Вопросы психологии», 1959, № 3.
44. Ротштейн Г. А. Анализ качественных ступеней в процессе образования навыков. «Бюллетень Всесоюзного института экспериментальной медицины», 1936, № 6.
45. Рубахин В. Ф. Природа и формирование умения и навыков дешифрирования азроснимков. «Вопросы психологии», 1956, № 3.
46. Рубинштейн С. Я. Опыт исследования по психологии труда. «Вопросы психологии», 1956, № 4.
47. Рузер Е. И. Психологические методы исследования утомления. Сб. «Психология физиология труда». Вып. II. М., ГИЗ, 1927.
48. Северный Б. Н. Экспериментальное исследование видимости сигнальных дорожных знаков. Сб. «Психотехника на автотранспорте». М., Гос. транспортное изд-во, 1935.
49. Селецкая Л. О. Упражнение и перенос упражнения функций различения яркостей. «Бюллетень Всесоюзного института экспериментальной медицины», 1936, № 6.
50. Скородинский Г. Н. и Менделеева Е. Э. К вопросу о рационализации рычагов управления и сигнализации на подъемно-транспортных механизмах. «Советская психотехника», 1933, № 3.
51. Смирнов А. А. Задачи психологии в свете решений XXI съезда КПСС. «Вопросы психологии», 1959, № 5.
52. Соловьева Е. А. Роль звукового и зрительного контроля в процессе формирования навыков радиопередачи. «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, 1958.
53. Суворова В. В. Психологические особенности деятельности при скоростном точении. «Ученые записки МГПИ им. В. П. Потемкина». Т. 26. Вып. 2, 1954.
54. Суворова В. В. Перестройка трудового навыка при выключении и включении в него дополнительного компонента. «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, 1958.
55. «Тезисы докладов научной сессии Института экспертизы трудоспособности, 11—15 февраля 1936 г.». М., Профиздат, 1936.
56. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда», изд-во АПН РСФСР, 1957.
57. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». Вып. 1 и 3, изд-во АПН РСФСР, 1959.
- 57а. Терешкина И. В. Экспериментальное исследование процесса автоматизации реакций выбора. Канд. дисс. М., 1955.
- 57б. Трудовой метод изучения профессий. Сб. под ред. И. Н. Шпильрейна, изд-во НКРКИ, 1925.
58. Толчинский А. А. Опыт психотренировки бракеров. «Советская психотехника», 1933, № 1.
59. Вопросы восстановления психофизиологических функций. «Ученые записки МГУ». Т. II. Вып. 3. М., 1947.
- 59а. Ходжава З. И. Проблема навыка в психологии. Докт. дисс. Тбилиси, 1952.
60. Хомутова М. А. Особенности познавательных интересов школьников, связанных с выбором профессии. «Вопросы психологии», 1958, № 1.
61. Чебышева В. В. Методы обучения сталеваров в борьбе с неполадками в работе мартеновских печей. Сб. «Вопросы организации и оздоровления труда в мартеновском производстве», ОНТИ НКТП СССР, 1935.
62. Чебышева В. В. Развитие скоростных навыков в производственной деятельности. «Вопросы психологии», 1955, № 4.
63. Чебышева В. В. Индивидуальные различия в темпе работы учащихся школы ФЗО. «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, 1958.
64. Чебышева В. В. Психологический анализ объяснения и показа при выполнении трудовом действии. «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, 1958.
65. Чебышева В. В. Выработка навыка реагирования на быстро движущиеся объекты. «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, 1958.
66. Чебышева В. В. Совмещение действий при обучении сложному двигательному навыку. «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, 1958.
67. Чебышева В. В. Некоторые вопросы психологии производственного обучения. «Вопросы психологии», 1959, № 2.

68. Чучмарев З. И. К проблеме утомления. «Естествознание и марксизм», 1929, № 3.
69. Шпигель Ю. И. Систематизация опыта мартеновцев-практиков для целей обучения и инструктажа (в том же сборнике).
70. Шпигель Ю. И. К вопросу рационализации обучения в горячих цехах ФЗУ черной металлургии. «Советская психотехника», 1933, № 3.
71. Шпигель Ю. И. Психологическое исследование развития навыков (на основе анализа процесса обучения сталеваров). Дисс. М., 1947.
- 71а. Шпильрейн И. Н. Метод искусственной деавтоматизации в психологическом исследовании. «Психотехника и психофизиология труда», 1930, № 2—3.
72. Шушаков А. П. Проба езды при испытании квалификации паровозных машинистов в психотехнической станции Пермской ж. д. «Психофизиология труда и психотехника». Т. I. Вып. 2, 1928.
73. Эпле Н. А. Влияние формы циферблатов и стрелок на восприятие показателей приборов. «Труды Центральной лаборатории авиамедицины ГВФ». Т. II. М., изд-во Аэрофлота, 1937.
74. Якобсон П. М. Воспитание технического творчества. «Профессионально-техническое образование», 1955, № 1.

ПСИХОЛОГИЯ ЛЕТНОГО ТРУДА

К. К. Платонов

Специфичность, ответственность и массовость летного труда с первых полетов поставили и ставят поныне перед психологической наукой большое число вопросов, разрешение которых жизненно необходимо практике. Решать эти вопросы пытались лица различных специальностей, занимавшиеся воздухоплаванием и авиацией.

Физик Я. Д. Захаров (1804) изучал в полете видимость, силу слуха и психическое состояние [72; 5]. Д. И. Менделеев (1880) говорил о создании в доступном для всех летательном аппарате необходимого «уюта» [72; 11]. Метеоролог М. А. Рыкачев (1882) описал психологические качества, необходимые воздухоплавателю [72; 10]. Доктор медицины Н. А. Арндт (1874—1888) понимал, что задачи авиации «закключаются не только в том, чтобы устроить воздухоплавательные аппараты и вооружить их соответствующими двигателями, но и еще в том, чтобы дать человеку и возможность, и указания, каким образом и посредством каких приемов должен он приступить к самому выполнению процесса летания» и призывал представителей различных специальностей «совместно додумываться до желательной цели» [72; 23].

Врачи С. П. Мунт (1897), а в дальнейшем И. С. Цитович (1914) проводили не только физиологические, но и психологические исследования в полете на специально оборудованных воздушных шарах [72; 12 и 59], а В. В. Абрамов (1911) начал в клинике В. М. Бехтерева впервые проводить экспериментально-психологические лабораторные исследования авиаторов [72; 49].

Летчики-методисты на III Всероссийском воздухоплавательном съезде (1914) начали незаконченный и поныне спор о летных способностях [72; 53], по существу воспроизводя этим применительно к авиации классический спор Дидро с Гельвецием о природе способностей. Аэродинамик Н. Е. Жуковский (1910) ратовал за возможность женского труда в авиации, но доказывал, что далеко не всякий может летать, так как полет требует определенных психических качеств [72; 55]. Уже в 1909—1914 гг. летчики-методисты изучали напряженность в полете, ориентировку в усложненных условиях полета, взаимодействие летных навыков, ставили вопрос о «нормальной» (теперь говорят «стандартной») кабине самолета [72; 57]. П. Н. Нестеров, сломав методику летного обучения, заимствованную из-за рубежа и построенную на «ин-

стинктивности», создал психолого-педагогическую систему взглядов, опирающуюся на сознательность в летном обучении [72; 58].

Все это показывает, что вопросы авиационной психологии, ставящиеся практикой воздухоплавания и авиации, давно уже решались в двух руслах — медицинском и педагогическом, группируясь в четыре основных направления, в которых и поныне развивается авиационная психология. Эти направления определяются не только проблематикой научных исследований, но и путями реализации их результатов [105].

Первое направление — *медицинская авиапсихология*. Оно развивается и реализуется в системе врачебно-летной экспертизы в широком ее понимании, включающем прогностическую и ретроспективную экспертизу. По проблематике это психология летных способностей, психология летных происшествий и неуспеваемости, зависящих от индивидуально-психологических качеств курсантов и летчиков. К этому же направлению относится клиническая психология пограничных состояний и патопсихология воздействия на человека высоты и скорости.

Второе направление — *авиационная психогигиена*. Оно развивается и реализуется в системе организации полетов и их обеспечения. Это психология утомления, режима труда и отдыха и, в частности, активного отдыха и эмоциональной разрядки, психология организации и нормирования летного труда.

Третье направление — *педагогическая авиапсихология*. Оно развивается и реализуется в системе методики летного обучения. Это психология не столько оценки, сколько формирования летных способностей, психология наземных тренировок, психология обучения в полете. Психология ошибочных действий и неуспеваемости — общая проблема и третьего и первого направлений; психология учебной нагрузки, режима труда и отдыха в авиаучилищах — общая проблема третьего и второго направлений.

Четвертое направление — *инженерная авиапсихология*. Это наиболее молодое направление авиапсихологии уже неплохо зарекомендовало себя в объективной оценке отсчетных частей приборов и компоновки приборных досок. Оно развивается и реализуется в содружестве психологов и конструкторов. Это психология рабочего места летчика, кабины, рычагов управления, приборов, приборной доски, психология средств спасения.

Специфическим направлением является *психология космических полетов*. Этому направлению в дальнейшем наверно суждено отпочковаться в самостоятельную отрасль психологической науки. Но пока решение психологических проблем этого направления опирается на теоретические концепции и результаты исследований, полученные при разработке проблем предыдущих направлений [74].

Предпосылкой для любого исследования и вместе с тем итогом, обобщением, всех исследований, проведенных во всех указанных направлениях, является *профессиография летного труда*.

Понятно, что и в прошлом и в настоящее время ряд ставящихся и решаемых вопросов является общим для этих направлений, определяющих в своей совокупности и взаимосвязи психологию летного труда, или *авиационную психологию*, как отрасль психологии, изучающую психологические особенности различных видов летной деятельности в их зависимости от качеств авиационной техники, от индивидуально-психологических качеств летного состава, от методов летного обучения и от организации полетов.

Цель авиационной психологии — открытие закономерностей психической деятельности летного состава в процессе летного обучения и выполнения полетов и использование этих закономерностей для повышения летной дееспособности.

Авиационная психология в настоящее время не только накопила

большое число фактов, собранных в основном по единому плану [68], [69], [75], но и создал ряд обобщений и теоретических концепций, часть из которых уже общепризнана, но по многим еще имеются различные мнения. Экспериментальная проверка этих мнений является залогом дальнейшего развития авиационной психологии.

*

М. А. Рыкачев, впервые поставивший вопрос о летных способностях, считал, что «управление шаром требует тех же качеств, которые необходимы морякам: быстроты соображения, распорядительности, сохранения присутствия духа, осмотрительности, внимательности, ловкости» [72; 10]. Эту формулировку надо считать правильной и поныне для летчиков современной реактивной авиации. Не устарели также и взгляды В. В. Абрамова, который, включив экспериментально-психологические исследования в систему клинического изучения летчиков, особое внимание обращал на изучение творческой стороны личности [72; 50].

В 1917 г. в Петрограде была создана при Военно-медицинском Ученом совете специальная комиссия по изучению труда летчиков под председательством В. П. Осипова, который, по его личным словам, работал в этой комиссии не столько как психиатр, сколько как психолог. Им был поставлен вопрос о плановом психологическом отборе летного состава и, в частности перед молодым врачом — заведующим психофизиологической лабораторией кафедры психиатрии Военно-медицинской академии — Н. М. Добротворским была поставлена задача: восстановить экспериментально-психологическое изучение летчиков, прерванное после ухода из клиники В. В. Абрамова.

Н. М. Добротворским осенью 1921 г. в лаборатории кафедры психиатрии были проведены первые исследования скорости простой реакции у летчиков. Эти исследования показали, что делать выводы из скорости простой реакции в отношении годности к летной службе нельзя. Так как, однако, было несомненно, что двигательная реакция может играть и играет какую-то роль в летной работе, то была начата работа по всестороннему исследованию простой реакции в разных условиях. По консультации с акад. И. П. Павловым было обращено внимание не столько на скорость реакции, сколько на тормозимость ее всякого рода приводящими раздражителями. Исследования показали, что скорость реакции на зрительный раздражитель резко изменяется при добавлении слухового или тактильного раздражителя и при первых сочетаниях дает значительное торможение. Вслед за этим у одних исследуемых скорость реакции восстанавливается, и притом довольно быстро; у других не доходит до прежних величин, давая небольшую задержку; у третьих обнаруживается резкое торможение, не имея склонности к растормаживанию даже после долгого воспитания реакции [72; 51]. Эти выводы Н. М. Добротворского подтверждаются исследованиями, проведенными нашими сотрудниками Ю. А. Петровым [56], М. Ф. Пономаревым [77], [78], [79], [80] и Б. Л. Покровским [76].

В те же годы (1919) врачом первой Московской авиационной школы начал работать С. Е. Минц, с именем которого связаны первые работы по авиационной психологии, нашедшие широкий выход в практику. С. Е. Минц связал изучение летных способностей с изучением летной аварийности. В 1920 г. в содружестве с врачом А. Б. Грановским и летчиком В. В. Макеевым он составил и внедрил в практику первую «статистическую карту о несчастном случае с летчиком» [45], [72; 46—49].

Вся последующая система медицинского расследования причин несчастных случаев в авиации и по сей день является дальнейшим раз-

витием и уточнением системы, разработанной С. Е. Минцем, А. Б. Грановским и В. В. Макеевым. В основу ее было положено раскрытие характера и причин ошибочных действий пилота. Именно в этом плане в дальнейшем работала и Р. И. Почтарева в системе Гражданского воздушного флота. Она справедливо указала, что необходимо глубже вскрывать причины аварий, происшедших по вине пилота, не ограничиваясь указанием, что причиной аварии была «излишняя самоуверенность» или «невыполнение устава» [83]. Эта же идея в дальнейшем была развита С. Г. Геллерштейном [12], уточнившим три пути психологического анализа причин летных происшествий с точки зрения «личного фактора»: статистический, аналитический и экспериментальный. Статистический метод намечает вопросы для применения других методов. Сущность экспериментального метода заключается в условном воспроизведении деятельности весьма близкой к той, при которой наблюдаются ошибочные действия в аварийных ситуациях. Такой эксперимент при надлежащей его постановке позволяет выяснить, насколько эти ошибочные действия типичны, как они преодолеваются в процессе упражнения и каковы их психологические механизмы. Мною ошибочные действия летчика (наряду с его личными качествами) были включены в понятие «личный фактор в аварийности» [65; 181].

Впервые проведенная С. Е. Минцем обработка первых 40 заполненных карт была им опубликована вместе с материалами психотехнических испытаний и материалами наблюдения за курсантами в период их обучения [45]. Объединение этих трех материалов в едином анализе убедительно показывает, что С. Е. Минц стоял на правильном пути. Он тесно связывал прогностическую и ретроспективную экспертизу, т. е. отбор летного состава и расследование причин несчастных случаев.

Не пытаясь создать какой-либо теории летных способностей, С. Е. Минц практически внедрил психологическое изучение курсантов авиаучилищ как во врачебно-летную экспертизу, так и в методику летного обучения. Говоря о роли изучения курсанта в процессе обучения, он особо подчеркивал: «Здесь на практике инструктор может убедиться, обладает ли ученик необходимыми качествами. Этот путь самый правильный и надежный, но для этого требуется, чтобы инструкторы обладали достаточным педагогическим опытом и имели психологическую подготовку» [45; 96].

В советских авиационных школах закономерно возникла потребность более углубленного, чем раньше, в условиях царской армии, изучения личных качеств курсантов и причин летной неуспеваемости. В начале 20-х годов широкое распространение получила схема характеристики курсанта, составленная одним из наиболее талантливых советских летчиков-методистов того времени Н. П. Ильзиным [45]. По этой схеме инструктор в характеристике курсанта должен был описывать: здоровье курсанта, его отношение к работе и полетам, энергию, чувство соревнования, присутствие духа, находчивость, спокойствие, постоянство, дисциплинированность, критическое отношение к полетам, осторожность и полетные способности. Однако, в чем именно заключаются «полетные способности», эта схема предоставляла судить каждому инструктору по его пониманию. Понимание же этого вопроса было различно. Спор, начатый в 1914 г. на III Всероссийском воздухоплавательном съезде о прирожденности или воспитуемости летных качеств, продолжается среди инструкторов-летчиков и врачей и в 20-х годах, приняв форму спора сторонников и противников психотехники.

Первыми начали применять психотехнические испытания в авиации А. П. Нечаев [50], [51] и С. Е. Минц [45], [47], [48]. В «марте 1922г. мне было предложено указать наиболее простой способ определения авиаспособности лиц, желающих стать летчиками», — пишет А. П. Не-

чаев [50]. Проведенные им (совместно с С. Е. Мянцем) в 1922 г. исследования учетов с помощью почти неизменного набора тестов, применявшихся им и ранее в школьной практике, показали только 10% расхождений с практической оценкой. С. Е. Минц делает более осторожные выводы о применявшихся им в 1923—1924 гг. психологических методах, заимствованных им в основном у Кронфельда [47], [48].

Работами А. П. Нечаева и С. Е. Минца были в Советском Союзе начаты те два направления экспериментального изучения летных способностей, которые к тому времени уже достаточно отчетливо наметились и за рубежом: аналитическое — пытающееся изучить ряд отдельных «профессионально важных психических функций» («комплекс Нечаева») и синтетическое — пытающееся возможно более близко моделировать в лабораторном эксперименте летную деятельность (метод Кронфельда). Первый путь в дальнейшем, неправомерно опершись на математический, формальный («балловый») анализ и оторвавшись от клинического изучения свидетельствуемого, превратился в типичный для психотехники тестологический путь. Второй путь привел к подмене изучения способностей оценкой уже имеющихся навыков (аппарат Новикова 1934—1935 гг.).

Хотя психотехнический отбор в авиации начали применять в 1922 г., первая «Инструкция по проведению психофизиологических испытаний в ВВС РККА» вышла только в 1931 г. и потом была уточнена в 1935 г. Она предусматривала исследование распределения внимания, «тормозимости», пространственных отношений (бланковыми коллективными тестами), объема внимания на ламповом тахистоскопе, запоминания и автоматизации движений на так называемой «тыкалке». Ошибочным в этой методике был «балловый» тестологический анализ получаемых результатов эксперимента.

Эти испытания вызывали справедливое порицание [6]. Особо горячо выступал против них организатор военно-врачебной экспертизы Н. А. Молодцов [49]. Хотя он, как и другие работники экспертизы, об этом методе высказывался отрицательно и считал необходимым отказаться от него, по крайней мере в призывных комиссиях, но увлечение этим методом со стороны работников боевой подготовки и комплектования было довольно сильным и испытания продолжали проводиться в призывных комиссиях до 1936 г.

Горячо выступал против психотехнических испытаний Н. М. Добротворский; он пытался опереться в психологических исследованиях на физиологическую основу, однако часто вставал на ошибочные позиции бехтеревской рефлексологии. Так, в работе, специально посвященной вопросам отбора [27], он остро критикует позиции психотехники, неправомерность «американского пути решения вопроса», но сам пытается решать вопрос психологического отбора с позиций рефлексологии. В этом же плане он в 1925 г. сделал доклад на первом сборе авиационных врачей на тему о психофизиологическом анализе методики летного обучения [28]. Однако в дальнейшем Н. М. Добротворский сумел пересмотреть свои рефлексологические позиции, и его книга «Летный труд» представляет бесспорный интерес и поныне [30].

Для психотехнических испытаний кандидатов в авиаучилища в то время были характерны ошибки, общие с психотехническими испытаниями в других областях трудовой экспертизы — на железнодорожном и городском транспорте и в промышленности. Этими недостатками были: отсутствие личностного подхода, статистический фетишизм, случайность применявшихся экспериментально-психологических методов при почти полном отсутствии опыта их психологической трактовки. Как и в других областях применения психотехники, исследования эти проводились, как правило, людьми, весьма далекими от психологической науки.

Эти недостатки психотехнического направления и неправильное понимание постановления ЦК партии «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г. способствовали не только сворачиванию как практической, так и исследовательской работы по изучению летных способностей, но и широкому распространению взгляда, отождествляющего летные способности с знаниями и навыками. Вместе с тем практика врачебно-летной экспертизы заставляла искать новые пути разработки этой проблемы.

Во второй половине 30-х годов усилилась тенденция к сближению психологических и психоневрологических методов в изучении летных способностей и появилась тенденция решать этот вопрос не сразу в целом, а по частям, выделяя отдельные проблемы: эмоциональных проявлений в полете, двигательных реакций, ориентировки и т. д.

Так, психиатр Н. В. Конторович на основании литературных данных и собственного опыта врачебно-летной экспертизы дал перечень 30 положительных и 20 отрицательных качеств летчика. Перечень этот был построен в характерологическом плане, а изучаться эти качества у курсантов, по мнению Н. В. Конторовича, должны были в основном методами наблюдения и беседы, которые должны проводиться применительно к даваемой автором схеме; лабораторного эксперимента он не применял и не рекомендовал.

В период второй половины Великой Отечественной войны, на фоне значительного накопления опыта индивидуального подхода в врачебно-летной экспертизе и повышения ее качества, стала нарастать потребность составления не просто медицинских, а медико-психологических характеристик летного состава. Вопрос этот уже тогда и особенно в первые послевоенные годы, являлся предметом обсуждения на ряде совещаний и сборов и привлекал внимание не только психологов. Так, интересное, весьма глубокое психологическое исследование было проведено в период Отечественной войны хирургом Г. Р. Грейфером в плане обоснования индивидуального подхода в экспертизе. В результате этого исследования известный летчик А. П. Маресьев вернулся в строй [24].

Понимая односторонность и недостаток как лабораторного эксперимента (его искусственность и возможную случайность получаемых результатов), так и характеристик, получаемых на основании бесед и наблюдений (их субъективизм и недостоверность), и стремясь обеспечить взаимопроверку и взаимодополнение этих методов, мы совместно с коллективом сотрудников (Ю. И. Шпигель, Л. М. Розет, Г. Д. Народицкая и другие) разработали и проверили систему психологического изучения летных способностей [67], [70].

Предложенная система, названная «методом обобщения независимых характеристик», помимо ряда экспериментальных методов, содержит ряд программ, адресованных различным лицам, изучающим курсанта в разных видах его деятельности. Вопросы этих программ не содержат оценки разных психологических качеств, как в схеме Н. В. Конторовича, которые опрашиваемые могут каждый по-своему понимать, не будучи психологами. Вопросы подразумевают оценку поведения, характерного для изучаемого курсанта или летчика, которое опрашиваемый должен уметь оценивать по роду своей служебной деятельности. Обобщение материалов, собранных по этим программам, естественно, требует психологической подготовки.

Ряд отдельных экспериментально-психологических методов, входящих в эту систему, подвергся специальному изучению. Наибольшее число работ было посвящено методам изучения различных видов двигательных реакций на специально разработанном портативном аппарате. Ю. И. Шпигель изучил метод исследования внимания «поиск чисел».

Т. И. Тепеницина изучила и установила надежность корректурного метода исследования внимания [95]. К. К. Платонов и Л. М. Розет разработали и изучили метод исследования эмоционально-моторной устойчивости [70]. Ф. Д. Горбов и Л. Д. Чайнова изучали метод исследования переключения внимания [19].

Вполне понятно, что после Павловской сессии разработка проблемы летных способностей на ряд лет получила резкий крен в сторону изучения типологических особенностей курсантов и летчиков. Наиболее оригинальными в этом направлении явились исследования А. С. Витензона [7], установившего некоторую зависимость типологических особенностей летчиков, выявляемых предложенным методом изучения последовательного образа, с особенностями их личности в целом и с особенностями их летной деятельности.

Изучением типов нервной системы летного состава психологи начали заниматься в 1940 году. Биографический метод с этой целью начал нами применяться в практике врачебно-летной экспертизы с 1940 г. [65; 162—165] и в дальнейшем нашел довольно широкое распространение среди психоневрологов врачебно-летных комиссий.

* * *

Изучением двигательных реакций летного состава, предпринятым в 1914 г. во Франции Камю и Неппером, началась серия последующих работ, нацеленных на выяснение профессиональной значимости этих реакций в воздухоплавании и авиации.

Уже в 1914 г. И. С. Цитович проводил исследования скорости реакций в полете на воздушном шаре [72; 59]. В 1921 г., как уже говорилось, этим вопросом занялся Н. М. Добротворский, много работавший над ним и впоследствии.

В начале 30-х годов усилилась тенденция к изучению у летчиков не простых, а сложных видов двигательных реакций. Особое внимание уделили им В. А. Горовой-Шалтан [21], [22], [23], Я. Ф. Самтер и А. А. Ермилина [89]. Эти работы показали, что в условиях летного труда отдельные реакции оказываются связанными в единое целое подготовительными процессами, предваряющими конечный этап реакций. В послевоенные годы эту работу продолжал С. Г. Геллерштейн со своими учениками на кафедре авиационной медицины Центрального института усовершенствования врачей.

На основе работ А. М. Пиковского и Б. М. Гольдштейна в 1947 г. С. Г. Геллерштейн выдвинул гипотезу о «молниеносных» реакциях летного состава [11], опирающуюся на процессы антиципации, в дальнейшем приведшую его к экспериментальному доказательству возможности ускорения двигательных реакций путем тренировки восприятия микроинтервалов времени [13], [98]. Совместно с Ю. В. Котеловой, П. Е. Дерновой, Г. Г. Сысоевым, О. А. Лазаревой он изучил упражняемость сенсомоторных реакций, требующих переключения [14]. Работа показала как высокую степень упражняемости этого вида реакции, так и наличие переноса упражнения.

Тогда же К. К. Платонову и Л. М. Немчикову (1947) удалось экспериментально доказать, что реакция на движущийся объект является навыком, развивающимся на основе восприятия скорости движения (притом в случае вращения стрелки угловой скорости, а не линейной) и учета допускаемых ошибок [65; 91]. Работа, начатая с Л. М. Немчиковым, в 1954—1956 гг. была продолжена с М. Ф. Пономаревым [77], [78], связавшим индивидуальные особенности этого вида реакции с типологическими особенностями курсантов и качеством их воздушных стрельб.

В. В. Чебышева [100] показала, что уменьшение поля обзора окзывает (при реакции на быстро движущийся объект) большее отрицательное влияние, чем увеличение скорости движения объекта.

В 1948—1949 гг. К. К. Платоновым, Ю. И. Шпигелем, Е. А. Карповым и А. К. Алексеевым был разработан портативный универсальный аппарат для исследования двигательных реакций. Этот аппарат позволяет исследовать: простую реакцию на зрительный и слуховой раздражитель, реакцию выбора, реакцию переключения, реакцию на движущийся объект, реакцию «автотемпа» и с вынужденным темпом работы. Кроме того, наличие «исходной кнопки» и двух секундомеров, регистрирующих отрыв пальца от этой кнопки и нажим на «исполнительную кнопку», позволяет глубже разобраться в соотношении сенсорного и моторного компонентов реакций.

Это было выполнено М. Ф. Пономаревым [77], [78], [79], всесторонне изучавшим на этом аппарате двигательные реакции летчиков и пришедшим к выводу, что величина сенсорного компонента связана с силой тормозного, а величина моторного — с силой возбуждательного процесса.

И. В. Терешкина [93], [94] изучила на этом аппарате особенности автоматизации двигательного навыка в зависимости от того, как он формируется: в основном через первую или через вторую сигнальную систему. Значительное преимущество в точности двигательного навыка, сформированного вторым методом, позволило опереться на эту работу при создании теории полета в сложных метеорологических условиях. И. В. Терешкина показала, что особенности формирования двигательного навыка зависят не только от методики обучения, но и от индивидуально-психологических особенностей личности и от имеющихся предшествующих навыков.

Ю. И. Шпигель, один из авторов прибора, изучил на нем (1948—1950) реакцию переключения как метод определения подвижности нервных процессов и показал прогностическое значение этого метода. Это же показал Ю. А. Петров (1951) на другом варианте исследования реакции переключения. Р. Д. Рабинович [84] и П. И. Кандидатов [39] изучили на этом аппарате методику «автотемпа», применив ее как функциональную пробу. Исследования, начатые указанными выше работами С. Г. Геллерштейна и И. В. Терешкиной по упражняемости реакции переключения, сейчас на этом аппарате продолжает А. И. Карцев, получивший снижение кривой упражняемости простой реакции и реакции выбора более чем в ста опытах, охвативших период больше года. Б. Л. Покровский [76] исследовал на этом же аппарате несколько видоизмененную реакцию переключения и выявил заметные различия в легкости выработки новых связей и, главное, в устойчивости времени реакции у здоровых летчиков с хорошей техникой пилотирования и у летчиков, плохо справляющихся с полетами.

Во всех указанных работах двигательные реакции изучались в лабораторных условиях. Стояла задача измерить эти же реакции в условиях реального полета. Впервые это удалось сделать с помощью обычной самолетной радиостанции О. Я. Боксеру (1949). Скорость простой реакции, замеренной у одного летчика, колебалась от 0,12 до 0,25 сек. Дальнейшие исследования Е. А. Деревянко (1953), проведенные на одном и том же приборе и на одних и тех же курсантах, показали, что величина латентного периода простой реакции в полете, даже когда курсант не пилотирует самолет, несколько больше (0,36 сек.), чем в наземных условиях (0,27 сек.).

На основании анализа летной деятельности давно уже было ясно, что наибольшее значение при пилотировании имеет не скорость реакции, а сенсомоторная координация [65; 91]. Однако изучение ее задерживалось отсутствием специально оборудованных самолетов — ла-

бораторий. Когда они появились, нам с Ю. А. Петровым (1950) удалось записать время реакции на пусковой сигнал при исправлении возникающих в визуальном полете отклонений от заданного режима полета. Это время колебалось от 0,01 до 0,5 сек. Дальнейшее специальное исследование этого вопроса нашими сотрудниками Е. А. Деревянко, И. А. Камышовым, Н. Д. Заваловой и Т. Х. Гурвичем (1958) показало, что при исправлении отклонений в полете по приборам время реакции на пусковой сигнал относится к общему времени исправления отклонения как 1:20 и даже 1:80. Следовательно, резервы уменьшения дефицита времени у летчика в полете надо искать не столько в уменьшении времени реакции на пусковой сигнал, сколько в уменьшении общего времени двигательного действия, достигаемого повышением качества сенсомоторной координации. В 1949 г. нам с Е. А. Карповым и В. А. Поповым удалось на специальном самолете-лаборатории, на котором регистрировались движения летчика, показать индивидуальные различия в сложных координационных актах летчика. В 1957 г. в нашей лаборатории С. Я. Рубинштейн и Л. Н. Лаврентьев разработали методику изучения индивидуальных особенностей образования навыка двигательной координации и показали типичные различия в выработке этого навыка у летчиков с хорошей и плохой техникой пилотирования.

Обобщая все работы, проведенные в авиационной психологии по проблеме сенсомоторных процессов как частной проблемы летных способностей, можно считать установленным, что время простой двигательной реакции, если его замедление не является симптомом заболевания, не определяет летных способностей.

Вместе с тем скорость, точность и устойчивость сложных двигательных реакций и особенно координаций, быстрота и устойчивость образования двигательных навыков существенно определяют летные способности.

* *
*

Второй, наиболее уже изученной частной проблемой общего широкого круга вопросов летных способностей является проблема эмоциональных особенностей полета и, в частности, напряженности в полете.

Особое эмоциональное ступорозное состояние, названное известным пионером отечественной авиации С. И. Уточкинским «напряженностью в полете», было отмечено и описано еще на заре авиации [72; 56]. Экспериментально-психологическое изучение этого состояния было начато нами в 1936 г. в специально оборудованной тренировочной кабине [60]. В дальнейшем (1948—1950) нами с Л. М. Розет был разработан и экспериментально проверен метод моделирования напряженности в лабораторных условиях.

Эмоция при этом эксперименте вызывается физкультурным упражнением: падением с колен или стоя, без выбрасывания рук на мягкий мат и подушки,— получившим название «пробы с падением» [65; 132]; степень влияния эмоции на моторику учитывается записью легких ритмичных нажимов на капсулу Марья. Одновременно регистрируется пульс и учитываются данные наблюдения и самоконтроля.

Этот метод, в основу которого были положены работы А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева и М. С. Лебединского по методике сопряженной моторики, позволил изучить в условиях лабораторного эксперимента индивидуальные различия эмоционально-моторной устойчивости. Было показано весьма большое (до 85%) совпадение результатов лабораторных исследований эмоционально-моторной устойчивости со степенью проявления напряженности в полете [70].

Эта методика была проверена другими исследователями (Ф. П. Космолинский, И. Т. Борейчук и другие), подтвердившими ее эффективность.

В работе, проведенной нами совместно с А. И. Коноваловым и Р. И. Ульяновым, были показаны индивидуальные различия и в эмоционально-сенсорной устойчивости, выявленные в аналогичном лабораторном эксперименте, в котором исследуется влияние «пробы с падением» на быстроту и точность чтения показаний приборной доски [71]. Включив в работу ряд сотрудников других лабораторий (Иваньков, Космолинский, Писаренко, Пиковский, Зак, Каплан и другие), удалось изучить на массовом материале не только частоту различных форм напряженности в полете, но и ее симптоматику и способы борьбы с нею.

Обобщение работ по изучению различных эмоциональных состояний в авиации (реактивных состояний, ятрогений, дидактогений, напряженности, эмоционального переутомления и т. д.) легло в основу нашего исследования, посвященного экспертизе психогенных (эмоциогенных) состояний летного состава (1948—1951).

*

История авиационной психологии знала две точки зрения на полет в усложненных условиях вне видимости земных ориентиров.

Первая точка зрения в прошлом совпадала с признанием прирожденных летных способностей в виде «летного чувства». Так, на уже упомянутом III Всероссийском воздухоплавательном съезде в 1914 г. [72; 53] летчик-методист А. Ф. Пруссис утверждал, что нельзя летать людям, которые не обладают особой способностью легко ориентироваться в воздухе, что стиль летания — такой же дар летчика, как талант поэта, он рождается вместе с ним.

В последнее время значение «летного чувства» для полета в сложных метеорологических условиях защищается немецким авиационным психологом З. Гератеволем, который, солидаризируясь с рядом немецких и американских авторов, говорящих о значении этого, по их мнению, врожденного и инстинктивного чувства, прямо указывает, что в ряде случаев «пилоту быстрее и чаще помогает летное чувство, нежели показания приборов» [15; 192].

Вторая точка зрения корнями уходит к работам В. М. Бехтерева о роли вестибулярного аппарата в восприятии положения в пространстве [5] и была введена в авиацию в 1910 г. В. И. Воячком, являющимся основоположником так называемой «вестибулярной теории» полета без видимости земных ориентиров. Эта точка зрения до недавнего времени господствовала в отечественной авиационной медицине.

В 1951 г. была высказана третья точка зрения (К. К. Платонов, Г. Г. Голубев [73], [62; 219], [71]), согласно которой ориентировка в полете по приборам есть второсигнальная деятельность: «чтение приборов» — не образное выражение, а психологическая сущность основного компонента деятельности летчика при полете в сложных метеорологических условиях, которому подчинена техника пилотирования. Эта точка зрения в корне меняла существующую методику обучения полету по приборам, нацеленную на обучение реагированию по очереди на каждый прибор в отдельности или на два прибора — не более. Согласно высказанной точке зрения курсанта, надо учить точно и отчетливо представлять себе пространственное положение самолета и маршрут, по которому он летит, и реагировать на это воображаемое им пространственное положение самолета, а для этого курсанта надо прежде всего учить быстро и обобщенно читать приборную доску.

Эта точка зрения вначале встретила немало возражений. Для доказательства ее был поставлен ряд серий исследований, выполненных различными коллективами под единым научным руководством. Исследования проводились в виде экспериментального обучения различных групп курсантов и летчиков быстрому, точному и обобщенному чтению

фотомакетов приборных досок и изучения влияния этой тренировки на качество последующего полета по приборам путем сравнения полученных показателей с показателями контрольной группы, обучающейся по обычной методике. Иными словами, экспериментальное обучение было применено в качестве формирующего эксперимента.

Уже в первой серии исследований (К. К. Платонов, Г. Г. Голубев, В. А. Попов, А. Я. Афанасьев) экспериментальное обучение дало положительный эффект. Однако в качестве показателей эффективности обучения в этой серии были взяты только оценки инструкторов. В 1953 г. исследования были повторены (К. К. Платонов, Г. Г. Голубев) с применением метода радиорепортажа, который будет описан ниже.

При следующем исследовании (К. К. Платонов, Г. Г. Голубев, И. И. Никифоров, Т. И. Жукова и другие, 1954) использовался самолет-лаборатория, где велась запись техники пилотирования и, в частности, «зажима ручки» (как показателя напряженности курсантов). В опытной и контрольной группах был проведен ряд «срезов» с замерами скорости, точности и обобщенности чтения фотомакетов. Эти три серии проводились на курсантах, обучающихся на самолете ЯК-11. Тогда же аналогичные исследования были проведены на летчиках, осваивающих полет по приборам на самолете-истребителе. В 1955 г. И. Е. Шрамко, М. Я. Розенблит, А. М. Кузьмин, П. А. Кириллов и другие повторили эти исследования на трех группах курсантов, обучающихся на самолетах ЯК-18, ЯК-11 и ИЛ-28. В 1956 г. И. И. Мунерман в содружестве с рядом летчиков-методистов повторил эти исследования на группе опытных летчиков, осваивающих полет по приборам на новом для них типе двухмоторного самолета.

Во всех этих сериях исследований были получены совпадающие результаты. Тренировка на фотомакетах развивала навык быстрого, точного и обобщенного чтения приборной доски как в наземных условиях, так и в полете, что в свою очередь определяло уменьшение напряженности (у курсантов) и улучшение двигательных навыков техники пилотирования [71], [73].

Выдвинутая концепция о психологической сущности полета по приборам, хотя и требует дальнейшего экспериментального изучения, может считаться экспериментально доказанной и может быть положена в основу дальнейшей разработки проблемы летных способностей.

Ряд других авторов освещает в своих работах другие стороны сложной и многогранной проблемы ориентировки в полете. Ф. Д. Горбов [18] на основании клинических наблюдений акцентирует роль проприоцептивных ощущений в возникновении иллюзий, мешающих ориентировке в полете. Б. С. Алякринский [2] особое значение в механизме возникновения иллюзий в полете придает расхождению восприятия показания приборов с ожидаемым представлением их показаний. Е. А. Деревянко выдвинул гипотезу образования иллюзий в полете по приборам в результате дискретности восприятия показаний авиационного горизонта, в отличие от непрерывного восприятия естественного горизонта в визуальном полете. Все эти гипотезы говорят о значении вопроса и об активности творческой коллективной мысли, ищущей его решения.

Но полет в сложных метеорологических условиях отличается от визуального эмоциональным фоном деятельности. Как уже говорилось, нами совместно с А. И. Коноваловым и Р. И. Ульченко было показано, что наряду с вестибулярно-сенсорной и эмоционально-моторной существует и эмоционально-сенсорная неустойчивость и что есть летчики, у которых некоторые эмоции значительно ухудшают качество чтения приборной доски (в частности, это можно сказать об эмоции искусственно вызванной «пробой с падением» [71]). Это также должно учитываться при построении системы методов изучения летных способностей.

Советский психолог не может работать над проблемой способностей только в плане их оценки и не ставить более сложной, но и более почетной задачи — задачи их формирования. Именно с этих позиций велись описанные выше работы С. Г. Геллерштейна по упражняемости двигательных реакций [13], [14]. В специальных работах Ю. И. Шпигеля (1950) были не только раскрыты различия «школьного внимания», воспитуемого в обстановке класса, и «летного внимания», но и была показана возможность формирования качеств внимания, необходимых летчику. Л. М. Розет тогда же в аналогичной экспериментальной работе показала возможности и пути формирования эмоционально-моторной устойчивости. Этими работами было экспериментально доказано, что изучавшиеся качества в значительной степени могут формироваться в процессе ряда целенаправленных упражнений и, в частности, в процессе специальной физической подготовки [70]. Однако разработка как проблемы формирования летных способностей, так и проблемы роли методов физической подготовки в оценке и формировании летных способностей может считаться только начатой.

* *
*

Подведем итог пути, пройденному авиационной психологией в изучении проблемы летных способностей. История авиационной психологии знает три взгляда на летные способности: наличие неизменных и прирожденных летных качеств; отрицание летных способностей и отождествление летных качеств со знаниями и навыками; понимание летных способностей как совокупности, структуры, изменяющихся, но все же достаточно стойких индивидуально-психологических особенностей личности, определяющих качество летного обучения и летной деятельности.

Последнего взгляда эмпирически придерживаются наиболее прогрессивные практики; теоретическое и экспериментальное его обоснование являлось предметом работы нашего коллектива сотрудников.

Изучение особенностей летной деятельности (в частности, на самолетах-лабораториях для изучения летных навыков), изучение причин летных происшествий, обобщение опыта летного состава (в частности, путем массового заполнения специальных вопросников), экспериментальное изучение психологических особенностей отлично и плохо успевающих курсантов и летчиков — все это позволило выявить индивидуально-психологические особенности личности, совокупность которых является летными способностями. Наиболее существенными являются:

особенности темперамента, в которых проявляются черты силы, подвижности, уравновешенности нервных процессов;

интерес к летной деятельности, стремление стать летчиком и совершенствовать летное мастерство как основная направленность личности;

настойчивость, решительность, смелость;

возможность, хотя бы кратковременно, произвольно значительно улучшать продуктивность деятельности;

эмоциональная устойчивость, в частности эмоционально-моторная и эмоционально-сенсорная устойчивость;

широкое распределение, быстрое переключение и устойчивость внимания;

инициативность, сообразительность, самокритичность;

скорость и точность сложных видов двигательных реакций, а главное — сенсомоторной координации, хорошая координация движений, легкость образования и переделок двигательных стереотипов.

Изучение индивидуально-психологических особенностей отлично справляющихся с летной деятельностью и неуспевающих курсантов и летчиков показало, что благодаря высоким компенсаторным возможностям личности хорошие курсанты и летчики очень различны по своим индивидуально-психологическим особенностям и могут иметь ряд отдельных отрицательных для летной деятельности качеств.

Неуспевающие по неспособностям курсанты и летчики, как правило, имеют ряд взаимосвязанных неблагоприятных для летной деятельности качеств. Очевидно, уже недалеко время, когда можно будет уточнить несколько основных уже наметившихся «синдромов летной неспособности».

Поэтому мы считаем, что надо говорить не о профиле, а о структуре личности, определяющей лучшие или худшие летные способности.

В лабораторном психологическом эксперименте психотехники видели формальный итог решения задачи, якобы непосредственно оценивающий летные способности, и потому главные усилия направляли на поиск «адекватных методов».

Сейчас авиационные психологи пользуются лабораторным психологическим экспериментом для выявления психологических особенностей деятельности исследуемого во время эксперимента и нахождения закономерных связей этих особенностей с психологическими особенностями летной деятельности. Ни один лабораторный эксперимент непосредственно сам по себе не дал нам возможности выявить летные способности. Он только более или менее помогал разобраться в структуре личности, понимание которой в свою очередь определяло оценку летных способностей.

Сопоставление структуры личности с требованиями, предъявляемыми летной деятельностью, позволило нам с обнадеживающей, хотя еще и недостаточной, точностью (70—80%) совпадений ставить прогноз особенностей летного обучения. Точнее всего сейчас ставится прогноз так называемой «напряженности в полете» на основании изучения проявления эмоционально-моторной неустойчивости в различных видах деятельности, в том числе и в лабораторном эксперименте [70].

Сейчас отчетливо видно, что постановка и проверка прогноза летного обучения на основании проведенного достаточно полного изучения особенностей личности есть наилучший путь дальнейшей разработки вопроса оценки летных способностей.

Изложенный опыт работы советских психологов по изучению летных способностей в известной мере уже практически используется при изучении курсантов в процессе летного обучения [102] и при экспертизе летчиков. Экспериментально-психологические исследования с 1958 г. узаконены при экспертизе летного состава. Этот опыт, конечно, требует очень большой проверки и углубления наших знаний главным образом в области трактовки результатов, полученных при экспериментально-психологических исследованиях курсантов и летчиков, в уточнении «экспресс-методов», подчиненных задачам быстрого, массового отбора и в подчинении всей системы медицинского и педагогического отбора задаче оценки летных способностей.

* * *

Проблема летных способностей, разрабатываемая в основном в русле врачебно-летной экспертизы,—главная, но не единственная проблема медицинского рула авиационной психологии. С ней непосредственно смыкается и тесно переплетается проблема патопсихологии пограничных с заболеванием состояний, вызванных специфическими условиями полета.

Эмоциональная насыщенность летной деятельности создает условия, предрасполагающие к образованию психогений. Специальные клинико-психологические исследования [66] показали закономерную зависимость симптоматики при сочетании травм мозга с сопутствующими им эмоциями. Астеническая эмоция утяжеляет посттравматические симптомы, а травма мозга имеет тенденцию фиксировать сопутствующие ей переживания. Стенические эмоции, связанные с активной деятельностью летчика, не утяжеляют травмы.

Исследования эмоциональной стороны деятельности летчика привлекали внимание ряда авторов начиная с В. А. Горового-Шалтана, изучавшего в 1934 г. эмоции, вызванные парашютными прыжками [20].

Л. П. Гримак [25] применил для изучения эмоциональных состояний парашютиста метод гипнорепродукции.

Нам удалось отметить, что каждое новое массовое переучивание летного состава всегда протекает на ярком эмоциональном фоне, в дальнейшем быстро сглаживающемся, что должно быть учтено при экспертизе летного состава, начинающего переучивание [64].

Экспериментально-психологические исследования в системе врачебно-летной экспертизы помогают не только оценить летные способности и разобраться в так называемой «бездиагностной негодности», но часто и уточнить клинический диагноз нервно-психического состояния.

Важнейшими проблемами медицинской авиационной психологии являются проблемы влияния на психику гипоксемии и ускорений.

Изучая изменение скорости двигательной реакции в условиях пониженного барометрического давления, С. Г. Геллерштейн и В. В. Стрельцов [90] рассматривали быстроту нормализации времени реакции при многократных «подъемах» как индивидуальный показатель адаптации к высоте. Сравнение ранговых мест, занимаемых каждым испытуемым в данном коллективе в процессе тренировки «на земле» и при дальнейших многократных «подъемах» в барокамере, свидетельствует, по данным этих авторов, о значительной константности индивидуальных показателей у многих лиц: лица, обнаруживающие наибольшее постоянство ранговых мест, характеризуются на одном полюсе наилучшей приспособленностью, на другом — проявляют выраженную нетолерантность к высотному фактору.

Е. С. Завьялов [35], изучая действие гипоксемии на умственную работоспособность, показал зависимость этого действия от состояния испытуемого и имеющегося у него функционального заболевания нервной системы. Эта работа подтвердила диагностическое и экспертное значение экспериментально-психологического обследования.

Проведенное нами изучение скорости и точности двигательных реакций в условиях «подъема» в барокамере и дыхания газовыми смесями с пониженным содержанием кислорода показало увеличение латентного периода не только сложных, но и простых реакций. Особенно увеличивается время точных сложных реакций, и характерно появление очень скорых, но неточных реакций. В сложных двигательных навыках, к которым относятся навыки пилотирования самолета, появляется тенденция к восстановлению ранее бывших и в дальнейшем изжитых ошибочных действий и к отрицательному переносу навыков, имевшихся до переучивания [65; 180].

В 1948—1950 гг. мы в совместной работе с Г. Д. Народицкой основное внимание обратили на компенсацию нарушений психики. Нами было показано, что изменение мотивации деятельности в условиях гипоксемии изменяет не только психические, но и биохимические реакции. В отдельных случаях даже глубокие нарушения корковой деятельности, вызванные гипоксемией, могут оставить возможность осуществления словесного контакта (по радио) по механизму «сторожевого пункта». Словес-

ный раздражитель может, повышая тонус коры, способствовать компенсации гипоксемических нарушений¹.

Много важных для авиационной психологии фактов было получено представителями различных отраслей авиационной медицины [54], [97]. Укажем для примера, что еще в 1935 г. окулисты Н. А. Вишневецкий и Б. А. Цырлин установили, что понижение барометрического давления, соответствующее высоте 2000 м, уже влияет на различение цветов [8].

В настоящее время Г. В. Алтухов и В. Б. Малкин показали возможность использования регистрации биотоков мозга как одного из показателей гипоксемии [1]. Энцефалография проводилась параллельно с исследованием письма и с исследованием двигательных рефлексов на речевом подкреплении. Было установлено, что появление отдельных медленных колебаний на энцефалограмме совпадает по времени с первыми нарушениями почерка («размашистый почерк»). Появление медленных энцефалограммных колебаний, частотой 2—3 мк/сек, говорит о глубоких нарушениях работы головного мозга и совпадает с резким расстройством письма («каракули») и с развитием эпилептического приступа. Представляет интерес, что изменения на энцефалограмме происходят не одновременно в различных областях коры. Эти изменения проявляются в первую очередь в лобных отделах, т. е. в наиболее молодых филогенетических образованиях коры головного мозга.

Длительное время в авиационной медицине считалось, что на человека в полете действует не скорость, а только ускорение. Однако и вынужденный темп работы, связанный при больших скоростях с дефицитом времени, является существенным фактором, влияющим на психику летчика [62; 128].

Физиолог П. К. Исаков экспериментально показал, что те изменения в организме при катапультировании, которые раньше рассматривались как непосредственное следствие ударной перегрузки, фактически являются условнорефлекторными и эмоциогенными. К аналогичным выводам в своих исследованиях пришел М. Ф. Пономарев (1954). Эти выводы для авиапсихологии имеют большое значение не только в теоретическом плане, но и в плане педагогической психологии.

Медицинская и педагогическая авиапсихология в проблеме влияния ускорений на психику смыкаются и в работе нашей сотрудницы А. А. Макагоновой, выполненной совместно с физиологом В. В. Усачевым—сотрудником П. К. Исакова. Эта работа продолжала серию описанных выше работ по изучению навыка чтения приборной доски самолета, но была проведена на специально оборудованной центрифуге. Было экспериментально показано, что с увеличением перегрузки ухудшается продуктивность чтения фотомaketов приборной доски самолета и что применение противоперегрузочного костюма вновь улучшает продуктивность чтения.

* * *

Корни педагогической авиапсихологии уходят к уже приведенным взглядам врача Н. А. Арндта и первых летчиков-методистов П. Н. Нестерова, Е. В. Руднева, Н. А. Яцука и А. Ф. Пруссиса и других.

В конце 20-х — начале 30-х годов педагогическая авиапсихология развивалась под непосредственным влиянием идей Центрального института труда, наложивших отпечаток на все развитие психологии труда и методики производственного обучения, известных под названием «методики ЦИТа».

¹ Доложено 12 июня 1949 г. на объединенной сессии Института психиатрии Министерства здравоохранения РСФСР и Украинского психоневрологического института, г. Харьков.

В авиации методика ЦИТа начала вводиться в 1930 г. Она привлекла к себе внимание не только летчиков-методистов, но и врачей, занимавшихся психофизиологией, из которых в первую очередь должен быть назван А. Д. Архангельский [3], [4].

Период ЦИТа в авиации привел к появлению большого числа тренажеров, большинство из которых создавалось исходя из ошибочного принципа: тренировать по элементам, внешне сходным с летной деятельностью.

В 1932—1934 гг. были сделаны попытки разобраться в проблеме наземных тренажеров в авиации с позиций психологии (И. Н. Шпильрейн, С. Г. Геллерштейн, В. И. Коган, В. В. Чебышева). Однако опыт показал, что решить этот вопрос без постановки эксперимента нельзя. Тогда (1936—1937) в Качинскую авиашколу специально была направлена группа психологов: К. К. Платонов, Л. М. Шварц, Л. М. Розет, Е. Л. Лапан. Силами этого коллектива в содружестве с рядом летчиков-методистов были проведены серии экспериментальных обучений на различных тренажерах и была экспериментально доказана их малая эффективность [65; 117—121], [101], что способствовало их исключению из методики летного обучения.

Когда Качинский филиал Института авиамедицины в 1937 г. был закрыт, начатые исследования продолжались в лаборатории летных навыков Института психологии (Л. М. Шварц, В. В. Чебышева, Е. В. Гурьянов, А. И. Богословский, К. К. Платонов). Организация этой лаборатории завершила начатый в 1936 г. переход авиапсихологии из психотехнического русла в единое русло развития советской психологической науки. Было признано, что нельзя вводить в авиации психологического отбора до тех пор, пока не будет проведена достаточная работа по психологическому изучению летной деятельности.

Л. М. Шварцем [101] и В. В. Чебышевой [99], [100] экспериментально был изучен ряд закономерностей переноса и обобщения навыков техники пилотирования в процессе тренировки. А. И. Богословским была доказана весьма большая тренируемость в узнавании силуэтов самолетов [43; 26]. К. К. Платоновым был дан психологический анализ так называемой «напряженности в полете» [60], [65; 134—138]. Е. В. Гурьяновым в содружестве с летчиком М. Ф. Пешковским был изучен ряд психологических вопросов методики летного обучения, что впоследствии нашло отражение в книге последнего [58].

Качинским филиалом Института авиамедицины в 1936 г. было начато преподавание курса авиационной психологии летному составу [59] и тогда же написано первое пособие [65].

Летчиком-методистом Г. Г. Голубевым, принимавшим непосредственное участие в работе Качинского филиала Института авиамедицины, в дальнейшем был проведен ряд исследований, имеющих отношение к авиационной педагогической психологии.

Наиболее интересные для авиационной педагогической психологии исследования, проведенные Г. Г. Голубевым и его коллективом (Г. Д. Нилов, А. Ф. Катаев и другие), были посвящены напряженности в полете [16], смелости [17], влиянию перерывов на летные навыки, навыку посадки, летному вниманию [40], [41], наглядности в летном обучении [52], ошибочным действиям [42] и др. Эти исследования значительно обогатили объем знаний авиационной психологии.

Описанная выше серия исследований психологической сущности полета в сложных метеоусловиях имела выход в педагогическую авиапсихологию, экспериментально обосновав значение навыка чтения приборной доски и указав на методические пути его формирования (фотомакеты, диафильмы, кинофильмы, тренажные кабины). На основании этой серии исследований снят специальный учебно-тренировочный кино-

фильм, предназначенный не только для коллективной тренировки, но и для проверки (в том числе и самопроверки) скорости и точности чтения приборной доски самолета.

Известно, что самым трудным для обучения элементом полета является обучение выполнению посадки самолета. Методика летного обучения нередко в этой области шла по неверному пути, так как психологическая структура навыков посадки была изучена крайне мало [65; 19—22]. В. Я. Дымерский, систематически изучающий этот вопрос [32], [33], считает, что основное значение при восприятии летчиком расстояния до земли при посадке самолета имеют ассоциации между величиной расстояния до земли и видимой скоростью приближения земной поверхности. Наиболее благоприятным направлением взгляда летчика при посадке является то, в котором видимая скорость движения земли изменяется в наибольшей степени.

Особенно надо отметить серию работ В. Ф. Рубахина [87], [88] по психологии чтения аэрофотоснимков, начинающих новый и весьма перспективный раздел авиационной педагогической психологии. Автор выделяет несколько способов детального дешифрирования аэроснимка, которые психологически представляют собой определенные ступени умения при данной, стихийно сложившейся методике обучения. Материал исследования дает возможность наметить следующие психологические задачи в области методики обучения дешифрирования аэроснимков:

а) формирование у обучаемого необходимых качеств зрительного восприятия;

б) формирование у обучаемого достаточного запаса представлений плановых изображений различных объектов;

в) формирование у обучаемого умения анализировать содержание аэроснимка на основе широкого использования системы косвенных признаков.

* *
*

Важнейшей проблемой педагогической авиапсихологии, в разработке которой заинтересована и медицинская авиапсихология, является проблема психологической сущности ошибочных действий, допускаемых курсантами и летчиками.

С изучения ошибочных действий врач-эксперт С. Е. Минц начал изучение летных способностей [46]. Изучение ошибочных действий было [83], [12], [65; 181—185] основой профилактики летных происшествий и обеспечения безопасности полетов. Наконец, нельзя забыть, что, являясь не только предметом, но и методом авиационной психологии, изучение ошибочных действий помогает глубже познать психологическую сущность летной деятельности. Вместе с тем метод наблюдения и бесед, равно как и метод статистического анализа записей в летной документации, далеко не достаточен для глубокой разработки проблемы ошибочных действий.

Первые попытки графической регистрации движений летчика были сделаны в 1924 г. летчиком-методистом В. Н. Филипповым [96]. В Качинском филиале Института авиамедицины были сделаны попытки применить запись движений летчика для оценки его ошибочных действий, а запись пульса — для оценки степени трудности выполняемого действия [65; 131]. Систематическая разработка оборудования самолетов-лабораторий для изучения летной деятельности и, в частности, для изучения ошибочных действий была начата только отделом экспериментальной психологии Научно-исследовательского испытательного института авиационной медицины в 1947 г.

В 1949 г. работникам этого отдела (К. К. Платонов, Е. А. Карпов, В. А. Попов) совместно с работниками Военно-воздушной академии

им. Н. Е. Жуковского удалось оборудовать первый самолет-лабораторию (ЯК-11) и, проводя на нем запись полета, научиться расшифровывать деятельность летчика в полете и сравнивать полет с полетом. Помимо методического значения, эта работа позволила опровергнуть ожидаемую аэродинамиками (совместно с которыми велась эта работа) трафаретность движений в одинаковых условиях полета. Еще раз был подтвержден тезис о том, что действие реализуется движением, но не тождественно с ним.

В 1950 г. удалось оборудовать специально изготовленной аппаратурой самолет-лабораторию ЯК-11 и провести на нем ряд исследований (К. К. Платонов, В. А. Попов, Г. Г. Голубев, Ю. А. Петров, И. И. Никифоров, Р. И. Ульченко и др.).

А. М. Поспеловым совместно с А. А. Абрамовым был разработан метод киносъемки направления взгляда летчика в полете [82].

В настоящее время для дальнейших работ имеются достаточно хорошо оборудованные самолеты-лаборатории УТИ—МИГ-15 и УИЛ-28, позволяющие регистрировать особенности техники пилотирования, направление взгляда при чтении приборной доски и при посадке, движение головы при осмотрительности, пульс, дыхание и зажим рычага управления (как показатели эмоциональных реакций). Методика расшифровки записей киносъемок уже достаточно отработана для практического применения.

Идея самолетов-лабораторий для изучения летных навыков, опирающаяся на учение И. М. Сеченова о реализации действия движением [68], [69], [62; 137], не сразу встретила признания [44], [57]. И только недавно в результате проведенных работ дискуссия о возможности и целесообразности оборудования самолетов-лабораторий для изучения летной деятельности может считаться законченной в их пользу [81].

Но самолеты-лаборатории не являются единственным средством изучения летной деятельности и ошибочных действий. Е. А. Деревянко (1949) был разработан и затем применен в ряде исследований метод объективной оценки глиссады посадки с помощью теодолита-профилиографа. Ю. А. Петровым были предложены нашедшие широкое применение методы радиорепортажа и радиозапросов, суть которых заключается в передаче летчиком по радио (и записи принятого на магнитофоне для последующей расшифровки) считываемых им показаний приборов [56]. В. А. Попов (1950—1952), продолжая работу Л. М. Шварца, изучал отрицательный перенос летных навыков, анализируя собственные полеты, записи ошибочных действий в летной документации и беседы с летным составом.

Е. А. Деревянко (1949) изучал влияние перерывов на летные навыки в основном по специальным сводкам ошибочных действий и частично с помощью профилиографа. Эта работа позволила установить, что основные нарушения навыков пилотирования происходят чаще всего в течение первого года перерыва. Последующий перерыв (до трех лет) уже весьма незначительно снижает уровень навыков пилотирования.

В. Я. Дымерский [31], также работая над проблемой влияния перерывов на летные навыки, производил эксперименты над самим собой, используя вынужденные перерывы в полете и точно документируя содержание «воображаемых полетов» и качество выполнения последующих реальных полетов. Эта работа подтвердила эффективность применения воображаемых полетов и позволила глубже понять роль внутренней речи в формировании летных навыков.

Самолеты-лаборатории дали нам возможность экспериментально доказать ряд теоретических положений, часть которых уже разбиралась выше. Так разобранное выше положение о психологических различиях визуального полета и полета по приборам было подтверждено исследо-

ваниями А. И. Коновалова, А. И. Серикова, записавшими на самолете-лаборатории качество техники пилотирования, пульс, дыхание и зажим ручки в ряде полетов: визуальных, со шторкой, которую сам летчик в любой момент мог открыть, и в облаках [71]. В этой же работе был подтвержден вывод (полученный ранее К. К. Платоновым, И. И. Никифоровым, Г. Г. Голубевым и др. в работе, проведенной на самолете-лаборатории ЯК-11) о том, что оценка поверяющим на глаз техники пилотирования поверяемого весьма неточна.

Самолеты-лаборатории позволили по-новому подойти к решению вопроса о нормах дневной летной нагрузки (Е. А. Деревянко, 1955). Кроме того, они позволяют вычислить минимальное и среднее время реагирования при выполнении различных элементов полета (Ю. А. Петров, 1951; Е. А. Деревянко, 1957), время и последовательность считывания показаний разных приборов (К. К. Платонов и Г. Г. Голубев, Ю. А. Петров, 1953). Накопленный в этих областях опыт позволил начать изучение человека в полете с позиций кибернетики, т. е. как звена замкнутой саморегулируемой системы: внешние условия полета — самолет-человек, а ошибочные действия — как нарушения этой саморегуляции.

В 30-х годах врачи-эксперты и особенно эксперты-психоневрологи, борясь с психотехническим направлением в авиации, всячески усиливали роль психологии в авиационной психогигиене [49], [91], [92], [55].

Центральной проблемой авиационной психогигиены является проблема летного утомления. Ей посвящены работы многих авторов, из которых наиболее четко обосновывали психологические идеи Д. С. Озерцовский, Д. М. Писарев, К. А. Терешкович [55], С. И. Субботник [91], [92], Л. Г. Ратгауз и Б. С. Бамдас [85].

В проблеме утомления и летчика-практика, и исследователя-психолога больше всего интересует изменение дееспособности человека в процессе его труда. Это хорошо понимал еще Н. М. Добротворский, первым начавший изучение вопроса о нормах летной нагрузки [29]. Поэтому же на опыте изучения летного утомления в период Великой Отечественной войны нами была дана классификация степени летного переутомления, исходящая из изменения дееспособности [61], [65; 99]. Е. А. Деревянко [26], развивая идею летного утомления как изменения дееспособности, использовал самолет-лабораторию (1955). Он установил, что кривая работоспособности летчика в течение летного дня при выполнении ряда полетов имеет весьма сложный характер. Эмоциональное напряжение маскирует как чувство усталости, так и проявление утомления в дееспособности. Возникшее утомление может не сказываться на дееспособности и вследствие волевого усилия. Эту форму утомления Е. А. Деревянко называет «компенсированным утомлением», отмечая, что в период компенсации утомления дееспособность очень неустойчива.

Роль эмоций в летном утомлении весьма сложна, и изучение ее может считаться только начатым. Нельзя забывать, что основным видом летного утомления является эмоциональное утомление.

Эмоциональная специфика летной деятельности, которая связана с непрерывным обучением и переучиванием, приводит к тому, что каждое слово старшего летчика для более младшего является подчас весьма сильным раздражителем. Отмечено, что неосторожное слово может вызвать не только у молодых курсантов, но и у летчиков психогенные состояния различной тяжести — от легких реакций до тяжелых неврозов. Эти состояния, профилактика которых является важной задачей психогигиены, нами было предложено называть по аналогии с ятрогениями *дидактогениями* [63], [65; 148].

Мысль исследователей авиационного труда давно уже занимает идея приспособления авиационной техники к психологическим возможностям человека. Как известно, это стремление лежит в основе так называемой «инженерной психологии».

Уже П. Н. Нестеров указывал на несовпадение инстинктивных движений летчика с устройством рычагов управления некоторых современных ему самолетов [72; 58]. Автор одного из первых пособий по методике летного обучения (1915) Е. В. Руднев писал, что следовало бы признать полезным раз навсегда принять какое-либо управление «нормальным» и требовать установкой его на всех действующих и могущих вновь появиться типах аппаратов, ибо легче бывает выучить нового летчика, чем переучивать уже наученного летать [72; 57]. Общие соображения о психологических требованиях к приборным доскам высказывали С. П. Розенберг [86] и Н. М. Добротворский [30].

Экспериментальные исследования по инженерной авиапсихологии были начаты (1935) работами Н. В. Зимкина [36], [37] и Н. А. Эпле [103], [104] по экспериментальному изучению читаемости отсчетных частей авиационных приборов. К сожалению, их работы остались неизвестны конструкторам и не нашли применения в практике приборостроения.

Столкнувшись с необходимостью дать оценку предлагаемым вариантам приборных досок и убедившись в случайности эмпирических попыток решения этого вопроса, мы с 1952 г. начали разрабатывать методы объективной сравнительной оценки оформления отсчетных частей приборов и рационального размещения приборов на приборных панелях. В результате совместных усилий психологов (К. К. Платонов, Ю. А. Петров, Т. И. Жукова) и инженеров (Е. П. Новодворский, М. И. Юровицкий) была разработана система методов исследования читаемости приборов, сигнализаторов и приборных досок в лабораторных условиях и в условиях полета [53], [56], [34].

В основу оценки были положены показатели быстроты, точности и (для комбинированных приборов и групп приборов) обобщенности речевой реакции при считывании показаний приборов и их групп. Лабораторные исследования проводились с фотомакетами и с натуральными макетами отдельных приборов, групп приборов и приборных досок с различным временем их экспозиции. Для исследования читаемости в условиях дефицита времени применялись модернизированные тахистоскопы Нечаева и специальные «падающие шторы», позволяющие тахистоскопировать не только группы приборов, но и целые приборные доски. Приборы эти были разработаны по нашим требованиям инженером В. Ф. Шурлаповым.

В летных экспериментах читаемость приборов и привлекающий эффект сигнализаторов исследовались методом радиорепортажа, предложенным Ю. А. Петровым [56]. Исследования проводились в сравнительном плане со специальным вариационно-статистическим сравнением получаемых показателей. Проведенные в содружестве психологов и инженеров эксперименты позволили разработать специальные номограммы, уточняющие требования к конструированию отсчетных частей приборов [53].

Практическая испытательная работа по объективной оценке читаемости приборов и приборных досок самолетов поставила ряд теоретических вопросов, часть которых уже удалось решить. Специальных исследований потребовал вопрос о роли упражняемости в испытательных экспериментах. Он был решен Т. И. Жуковой [34], доказавшей, что при чередовании экспозиций сравниваемых вариантов приборов влияние упражнения может быть устранено. Важнейший теоретический и прак-

тический вопрос о сглаживании различий в читаемости сравниваемых приборов в процессе упражнения исследовался нашими сотрудниками А. Е. Ольшанниковой (1957) и Т. И. Жуковой (1958). Ведь если в результате упражнения различия в читаемости приборов стойко сглаживаются, то сама идея объективного сравнения читаемости приборов требует пересмотра.

Исследования по этому вопросу были необходимы потому, что ни в отечественной, ни в зарубежной литературе работ, посвященных навыку чтения показания приборов, найти не удалось. Проведенные исследования показали, что под влиянием упражнения происходит сглаживание первоначально резких различий в читаемости двух приборов, но что дезавтоматирующие навык факторы (утомление, перерыв, увеличение дефицита времени) имеют тенденцию восстанавливать эти различия.

На первых же этапах работы остро стал вопрос о роли периферического зрения для восприятия приборной доски, что было исследовано Ю. А. Петровым (1954), показавшим возможность чтения приборов периферическим зрением даже под углом 25° за счет восприятия направления стрелки при хорошем знании шкал приборов. Вместе с тем было показано, что различия в освещенности в пределах от 20 до 700 люксов, освещенности ультрафиолетовым или красным цветами (К. К. Платонов, Ю. А. Петров и Т. И. Жукова, 1954), так же как и чтение сквозь шлем высотного скафандра (П. Я. Нурдыгин, 1957), существенно не влияют на качество чтения показаний приборов и не маскируют различия их читаемости.

В этих исследованиях мы пытались применить идеи Т. Г. Егорова, изучавшего навыки чтения звукового письма, к навыкам чтения идеографического и пиктографического письма, к каковым относятся навыки чтения показаний приборов. Исследования показали наличие общих закономерностей всех этих видов чтения. В частности, исследования показали, что хорошо развитый умственный компонент чтения — понимание, может компенсировать ухудшение сенсорного компонента в условиях, затрудняющих технику чтения.

Теоретические предпосылки позволили предполагать, что стандартные диаметры приборов 70 мм необоснованы и что более компактно расположенные группы приборов диаметра, помещающиеся в поле зрения, будут читаться лучше или по крайней мере не хуже. Это экспериментально и было доказано Ю. А. Петровым и Т. И. Жуковой (1953).

Предметом ряда серий исследований явилась проблема рационального комбинирования различных по традиции изолированных приборов в один. Эти исследования (Ю. А. Петров, Т. И. Жукова) показали, что хотя не всякое комбинирование приборов целесообразно, в целом идея бесспорно психологически обоснована (1956).

Во всех описанных исследованиях, как было сказано, в качестве индикатора читаемости изучаемых объектов брались показатели зрительно-речевой реакции. При всей бесспорности теоретической обоснованности этого индикатора необходимо было экспериментально решить вопрос о соотношении зрительно-речевой и зрительно-двигательной реакции при чтении приборов. Студентке МГУ И. И. Лепендиной (1958) удалось показать преимущество формирования навыка чтения прибора по речевой методике и легкости перешифровки зрительно-речевого навыка на зрительно-двигательный.

Все проведенные до сих пор исследования читаемости приборов относились к изучению читаемости статических показаний приборов. Динамичными были эти показатели только при летных испытаниях, которые, однако, ввиду своей сложности и ограниченности не могли обеспечить достаточно всестороннего и глубокого изучения закономерностей читаемости динамических объектов. Наш сотрудник П. Я. Нур-

дыгин частично решил этот вопрос, разработав оптический тахистоскоп, позволяющий на строго определенное время экспонировать на видимой шкале прибора стрелку, движущуюся с заданной скоростью. Он показал (1958), что при экспозиции 0,3 сек. точность считывания показания соответствующего моменту открытия окна тахистоскопа с увеличением угловой скорости стрелки ухудшается, а латентный период речевой реакции несколько уменьшается. Но наиболее полно этот вопрос решается на стендах с оживленными с помощью счетно-решающих устройств приборами и соответствующей регистрирующей аппаратурой.

Сейчас уже достаточно прочно входит в практику работы по проблеме рационализации приборов и приборных досок такой прием: широкий опрос летного состава, анализ собранных мнений и экспериментальная проверка наиболее интересных предположений.

* * *

Почти каждая из разработанных проблем решалась не однозначно, и по большинству из них возникала борьба мнений, иногда даже временно тормозившая развитие как самой проблемы, так и всей авиационной психологии. Длительное время спорным было само право ее на существование. Статьи М. А. Кудрявцева [44], Ф. К. Петунина и Ш. К. Гвасалия [57], написанные частично с позиций подмены психологии физиологией и частично с позиций отрицания какой бы то ни было специфики авиационной психологии, отражали довольно широко распространенные взгляды.

По-разному формулировались и самими психологами задачи авиационной психологии. Так С. Г. Геллерштейн считал [9], [10], что основными в авиационной психологии являются проблемы:

1) диагноза и прогноза летной успеваемости в процессе обучения и до обучения;

2) упражнения в связи с воспитанием профессионально важных качеств;

3) предупреждение аварийности с точки зрения роли «личного фактора» в авариях;

4) устойчивости (или лабильности) психики в связи с воздействием специфических факторов: высоты, ускорений и др., т. е. проблема работоспособности в широком смысле слова;

5) приспособление техники к человеку (обеспечение рациональных с точки зрения психофизиологии конструкций приборных досок, расположения рычагов управления и т. д.).

Сформулированные нами в начале статьи четыре основных направления авиационной психологии определяются сочетанием практических задач, теоретических проблем и путей реализации выводов работ. Кроме того, каждое из этих направлений лежит на «стыке» психологии труда с другими науками, изучающими труд, а «точки роста» психологии труда, как и других наук, лежат именно на таких «стыках», как их образно назвал А. Н. Несмеянов.

Однако для развития психологии труда чрезвычайно важно, чтобы проблемы, лежащие на различных точках роста, были бы связаны едиными замыслами, чтобы исследования, проведенные по одной из проблем, позволяли бы лучше разбираться и в других. В известной мере этого удается достигать.

Так, исследования иллюзий и ошибочных действий при полетах в сложных метеорологических условиях, изучение способностей к этому важнейшему виду летной деятельности, формирование навыков ориентировки в полете, сравнительная оценка приборных досок самолетов и обоснование требований к ним, изучение утомляемости и нормирование летного труда при полетах в сложных метеорологических условиях —

все эти столь различные проблемы объединены единой концепцией, и решение каждой из них помогает решению ряда других.

Идея объективного изучения деятельности летчика в самолетах-лабораториях также оказалась связывающей решения, казалось бы, весьма различных проблем: изучение ошибочных действий, изучение летных способностей и «синдромов неуспеваемости», нормирование летного труда, изучение летного утомления и сравнительной оценки различных вариантов приборных досок.

Идея специфичности эмоциональной окраски летной деятельности охватила собой проблемы напряженности в полете, полета в сложных метеоусловиях, летного, эмоционального утомления, позволила выявить дидактогении и по-новому понять симптоматику при травмах черепа у летного состава в связи с особенностями сочетания травмы черепа с различными эмоциями [66].

Перед авиационной психологией стоит задача еще теснее связывать различные исследования едиными концепциями.

Все разобранные проблемы авиационной психологии ставились авиационной практикой; выводы из проведенных работ возвращались в практику, которая оценивала их правильность и принимала или отметала как ошибочные.

В этом залог и дальнейшего развития этой отрасли психологической науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтухов Г. В., Балаховский И. С., Малкин В. Б. Биоэлектрическая активность мозга и насыщение крови кислородом при острой гипоксии. «Военно-медицинский журнал». М., 1954, № 11.

2. Алякринский Б. С. К проблеме пространственной ориентировки летчика в сложных метеорологических условиях. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда». М., 1957.

3. Архангельский А. Д. Летная координациометрия. «Военно-санитарное дело», 1934, № 5.

4. Архангельский А. Д. Психофизиология и наземная тренировка. «Военно-санитарное дело», 1935, № 7.

5. Бехтерев В. М. Теория образования наших представлений о пространстве. Спб., 1884.

6. Богданов В. Постановка психотехники в воздушном флоте. «Вестник воздушного флота», 1923, № 4.

7. Витензон А. С. Изучение особенностей и динамики нервных процессов в норме и патологии по течению следовых реакций в зрительном анализаторе. Канд. дисс. Л., 1955.

8. Вишневский Н. А., Цырлин Б. А. Влияние пониженного барометрического давления на темновую адаптацию, цветное зрение и электровозбудимость глаза. «Физиологический журнал СССР». Т. 18, 1935, стр. 257.

9. Геллерштейн С. Г. Психология в применении к авиации. «Информационный бюллетень. Авиационная медицина», 1946, № 1.

10. Геллерштейн С. Г. Основные этапы развития психологии в применении к авиации в США за период 1930—1945 гг. «Информационный бюллетень. Авиационная медицина». М., 1947, № 2(5).

11. Геллерштейн С. Г. О так называемых «молниеносных» двигательных реакциях летчика. «Тезисы докладов научной конференции ЦИУВ». М., 1947.

12. Геллерштейн С. Г. Значение «личного фактора» в летных происшествиях и методы его изучения. «Тезисы докладов научной конференции ЦИУВ». М., 1948.

13. Геллерштейн С. Г. «Чувство времени» и скорость двигательных реакций. М., 1958.

14. Геллерштейн С. Г., Котелова Ю. В., Дернова П. Е., Сысов Г. Г., Лазарева О. А. Упражняемость сенсомоторных процессов, требующих переключения. «Тезисы докладов научной конференции ЦИУВ». М., 1949.

15. Гератеволь З. Психология человека в самолете. Перевод, изд-во ИЛ. М., 1956.

16. Голубев Г. Г. К вопросу о «напряженности в полете». «Вестник воздушного флота», 1948, № 8.

17. Голубев Г. Г. Смелость летчика. Грозный, 1958.

18. Горбов Ф. Д. К вопросу о пространственной ориентировке. «Вестник воздушного флота», 1955, № 3.

19. Горбов Ф. Д., Чайнова Л. Д. Изучение особенностей переключения внимания в условиях гипоксии и при нормальном атмосферном давлении с применением метода энцефалографии. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». М., 1959.
20. Горовой-Шалтан В. А. Об эмоциях в связи с парашютными прыжками. «Военно-санитарное дело», 1934, № 12.
21. Горовой-Шалтан В. А. Определение скорости двигательной реакции на движущийся раздражитель. «Труды Научно-исследовательского аэроинститута», статья 217 «К методике определения летных качеств». Л., 1932.
22. Горовой-Шалтан В. А. Определение скорости психомоторных реакций. «Труды Военно-медицинской академии». Т. IV. Л., 1936.
23. Горовой-Шалтан В. А. Психомоторная координация при восприятии скорости движения в различных психических состояниях. «Невропатология и психиатрия», 1938, № 2.
24. Грайфер Г. Р. О применении индивидуальной оценки в практике врачебно-летней экспертизы. «Военно-медицинский журнал», 1948, № 12.
25. Гримак Л. М. Репродукция эмоциональных состояний парашютиста в гиннозе. «Вопросы психологии», 1939, № 3.
26. Деревянко Е. А. Взаимоотношения между некоторыми физиологическими и психологическими факторами при развитии утомления в процессе трудовой деятельности. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов», М., 1959.
27. Добротворский Н. М. Психофизиологические методы отбора по родам оружия. «Военно-санитарный сборник». Вып. 2. М., 1925.
28. Добротворский Н. М. Методика летного обучения с точки зрения психофизиологии. «Вестник воздушного флота», 1925, № 7.
29. Добротворский Н. М. К вопросу о нормах летной работы. «Вестник воздушного флота». 1926, № 10—11.
30. Добротворский Н. М. Летный труд. М., изд-во ВВА, 1930.
31. Дымерский В. Я. О применении воображаемых действий в процессе восстановления и сохранения навыков. «Вопросы психологии», 1956, № 6.
32. Дымерский В. Я. К вопросу о зрительном восприятии движения и абсолютной удаленности. «Доклады на совещании психологов в 1955 г.». М., 1957.
33. Дымерский В. Я. К вопросу о восприятии расстояния до земли на посадке самолета. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда». М., 1957.
34. Жукова Т. И. К вопросу упражняемости навыка чтения показаний контрольных приборов. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда». М., 1957.
35. Завьялов Е. С. О действии гипоксии на умственную работоспособность летного состава. Канд. дисс. ЦИУВ, 1951.
36. Зимкин Н. В. К вопросу о видимости шкал авиационных приборов. «Сб. трудов ВМА, посвященный проф. В. Н. Долганову». Л., изд-во ВМА, 1935.
37. Зимкин Н. В. Психофизиологическая оценка шкал на циферблатах авиационных приборов. «Труды Центральной лаборатории авиамедицины ГВФ». Т. II, М., 1937.
38. Ильзин Н. П. Авиационные катастрофы. «Вестник воздушного флота», 1920, № 3—4.
39. Кандидатов П. И. К вопросу изучения утомления летного состава при выполнении длительных высотных полетов. Сб. «Вопросы авиационной медицины». М., изд-во ГВФ, 1958.
40. Катаев А. Ф. Развитие наблюдательности у молодого летчика. «Вестник воздушного флота», 1949, № 8.
41. Катаев А. Ф. О воспитании внимания у молодого летчика. «Вестник воздушного флота», 1949, № 11.
42. Катаев А. Ф. О формировании летных навыков. «Вестник воздушного флота», 1949, № 6.
43. Кекчеев К. Х. Ночное зрение. М., Биомедгиз, 1942.
44. Кудрявцев М. А. О перестройке «психологии в авиации». «Военно-медицинский журнал», 1951, № 9.
45. Минц С. Е. О профессиональной пригодности к службе в качестве летчика на основании статистических данных и психотехнических испытаний. «Вестник воздушного флота», 1920, № 3—4.
46. Минц С. Е. Значение индивидуальных качеств летчиков и летчиков-истребителей при катастрофах. «Вестник воздушного флота», 1923, № 2.
47. Минц С. Е. Психологическое испытание для определения пригодности к летной службе по способу доктора А. Кронфельда. «Вестник воздушного флота», 1924, № 1—2.
48. Минц С. Е. Психотехническое испытание летчиков в лаборатории при 1-й высшей школе военных летчиков. Научное приложение к журн. «Вестник воздушного флота», 1925, № 1—2.
49. Молодцов Н. А. К вопросу о методе отбора поступающих в школы ВВС РККА. «Военно-санитарное дело», 1935, № 3.

50. Нечаев А. П. К вопросу о применении экспериментально-психологических методов к выяснению проблем, связанных с техникой военного дела. «Военный вестник», 1922, № 17.

51. Нечаев А. П. К вопросу об экспериментально-психологическом исследовании летчиков. «Журнал психологии, неврологии и психиатрии», 1923, № 2. Сб. «Ум и труд». М. — Л., Гиз, 1925.

52. Нилов Г. Д. Наглядность в обучении летчика. «Вестник воздушного флота», 1950, № 2.

53. Новодворский Е. П., Викентьева А. И., Платонов К. К., Петров Ю. А. Исследование погрешностей отчета показаний по шкалам однострелочных приборов. М., Оборонгиз, 1958.

54. Озерецковский Д. С., Терешкович К. А. Проблема кислородного голодания и нервно-психическая деятельность. «Вопросы авиационной медицины». М., изд-во ГВФ, 1938.

55. Озерецковский Д. С., Писарев Д. Н., Терешкович К. А. К вопросу о так называемом «излете». «Труды Центральной лаборатории авиационной медицины Гражданского воздушного флота». Т. II, М., 1937.

56. Петров Ю. А. Оценка пространственного положения самолета летчиком. «Вестник воздушного флота», 1956, № 2.

57. Петуния Ф. К., Гвассилия Ш. К. О некоторых вопросах психологии в авиации. «Военно-медицинский журнал». М., 1951, № 9.

58. Пешковский М. Ф. Основы методики летного обучения. М., 1945.

59. Платонов К. К. Конспект курса психологии, изд-во Качинской авиашколы, 1936.

60. Платонов К. К. О так называемой напряженности в полете. «Гражданская авиация», 1939, № 11.

61. Платонов К. К. Классификация степеней переутомления у летного состава. «Военно-медицинский журнал», 1944, № 7—8.

62. Платонов К. К. Человек в полете. М., 1946. Изд. 2, М., 1957.

63. Платонов К. К. О неправильном педагогическом подходе как факторе психогенно-реактивных состояний. «Информационный бюллетень. Авиационная медицина». М., 1946, № 2.

64. Платонов К. К. Вопросы медицинского обеспечения полетов на реактивных самолетах. «Информационный бюллетень. Авиационная медицина», № 1(4). М., 1947.

65. Платонов К. К., Шварц Л. М. Очерки психологии для летчиков. М., 1948.

66. Платонов К. К. О роли переживаний при травмах черепа. «Военно-медицинский журнал», 1949, № 1.

67. Платонов К. К. Основные принципы и методы изучения личных качеств курсантов. Сб. «Медицина на воздушном транспорте». Вып. II, М., изд-во ГВФ, 1949.

68. Платонов К. К. Задачи советской военной психологии в авиации. Сб., «Материалы первой научной конференции по советской военной психологии». Л., 1951.

69. Платонов К. К. Задача творческой перестройки психологии в авиации. «Военно-медицинский журнал», 1951, № 3.

70. Платонов К. К. Опыт изучения летных способностей. «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.

71. Платонов К. К., Коновалов А. И. Теория и практика медицинского обеспечения полета в сложных метеоусловиях. «Военно-медицинский журнал». М., 1955, № 7.

72. Платонов К. К., Лавников А. А. Материалы из прошлого отечественной авиационной медицины. М., изд-во ВВИА, 1957.

73. Платонов К. К., Голубев Г. Г. К теории обучения ориентировке в полетах по приборам. Сб. «Вопросы авиационной медицины». М., изд-во ГВФ, 1958.

74. Платонов К. К. Психологические проблемы космического полета. «Вопросы психологии», 1959, № 3.

75. Платонов К. К. Психология летного труда. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». М., 1939.

76. Покровский Б. Л. Экспериментальное исследование сенсомоторных реакций в процессе врачебной экспертизы летного состава. «Военно-медицинский журнал», 1959, № 10.

77. Пономарев М. Ф. Экспериментальные исследования некоторых видов двигательных реакций и их значение для профессиональной деятельности. Канд. дисс. ЛГУ, 1958.

78. Пономарев М. Ф. Реакция на движущийся объект и дальность открытия огня при воздушной стрельбе по наземной цели. «Военно-медицинский журнал». М., 1951, № 11.

79. Пономарев М. Ф. О времени простой двигательной реакции у летчиков. «Военно-медицинский журнал». М., 1955, № 3.

80. Пономарев М. Ф. Некоторые особенности двигательных реакций и их значение в трудовой деятельности летчика. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда». М., 1957.
81. Попов А. П. Пути и задачи авиационной медицины. «Военно-медицинский журнал». 1956, № 5.
82. Поспелов А. И. Кинометод определения направления взгляда в процессе трудовой деятельности. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда». М., 1957.
83. Почтарева Р. И. К анализу ошибочных действий у пилотов. «Советская психотехника», 1934, № 2.
84. Рабинович Р. Д. Влияние утренней физической зарядки на функциональную подвижность центральной нервной системы. «Военно-медицинский журнал». 1953, № 11.
85. Ратгауз Л. Г., Бамдас Б. С. О реакциях летчика на боевой полет. «Военно-медицинский журнал», 1946, № 1—2.
86. Розенберг С. П. О стандартизации монтажной доски приборов учебных самолетов. «Вестник воздушного флота», 1928, № 7.
87. Рубахин В. Ф. Природа и формирование умений и навыков дешифрирования аэроснимков. «Вопросы психологии», 1958, № 3.
88. Рубахин В. Ф. Психологические особенности процесса специального дешифрирования аэроснимков. Канд. дисс. 1957.
89. Самтер Я. Ф., Ермилина А. А. Значение сложной двигательной реакции для пилотов. «Труды Северо-Кавказского съезда физиологов», Ростов н/Д, 1933.
90. Стрельцов В. В., Геллерштейн С. Г. К характеристике физиологических и психофизиологических реакций организма в условиях пониженного барометрического давления. «Тезисы докладов научной конференции ЦИУВ», М., 1947.
91. Субботник С. И. Авиационная психогигиена. В кн.: Ф. Г. Кротков и Н. Ф. Галанин. Военная гигиена. Л., 1936, стр. 190.
92. Субботник С. И. Об отборе в авиашколы и индивидуальном подходе при летном обучении. «Труды Института авиационной медицины». Т. 2, М., 1939.
93. Терешкина И. В. Экспериментальное исследование процесса автоматизации реакции выбора. Канд. дисс. МГУ, 1955.
94. Терешкина И. В. О процессе автоматизации двигательного навыка. «Материалы совещания по психологии 1955 г.», М., 1957.
95. Тепеницина Т. И. Анализ ошибок при исследовании внимания методом корректурной пробы. «Вопросы психологии», 1959, № 5.
96. Филиппов В. Н. Приборы, записывающие кривые виражей. «Вестник воздушного флота», 1924, № 9.
97. Чапек А. В. Влияние пониженного барометрического давления на восприятие радиосигналов. Сб. «Вопросы авиационной медицины». М., изд-во ГВФ, 1948.
98. Чапек А. В. Опыт тренировки летчиков в оценке интервалов времени. «Военно-медицинский журнал», М., 1956, № 12.
99. Чебышева В. В. Совмещение действий при усвоении сложного двигательного навыка. Канд. дисс. М., 1946.
100. Чебышева В. В. Выработка навыка реагирования на быстро движущиеся объекты. «Известия АПН РСФСР». Вып. 91, М., 1958.
101. Шварц Л. М. К вопросу о навыках и их интерференции. «Ученые записки Института психологии». Т. II, М., 1941.
102. Энтин Г. М. Об экспериментально-психологической оценке летных способностей курсантов. «Военно-медицинский журнал». М., 1959, № 7.
103. Эпле Н. А. Опыт рационализации стрелок и циферблатов аэронавигационных приборов. «Гражданская авиация», 1935, № 8.
104. Эпле Н. А. Влияние форм циферблатов и стрелок на восприятие показаний приборов. «Труды Центральной лаборатории авиамедицины ГВФ». Т. II, 1937.
105. Platonov K. K. Zjistování individuálních psychických vlastností letců jako součást posuzování jejich zdravotního stavu. „Vojenské zdravotnické listy“. Prague, 1957, № 11.

Психологические исследования в области спорта получили в СССР значительное развитие в связи с тем большим вниманием, которое уделяется в нашей стране физическому воспитанию молодежи. В СССР физическая культура и спорт являются делом огромной государственной важности. Физическая культура является обязательным предметом школьного обучения. Кроме уроков по расписанию, в общеобразовательной школе широкое развитие получила внеклассная спортивная работа. Организованы сотни специальных юношеских спортивных школ, в которых учащиеся в свободное от занятий в общеобразовательной школе время могут тренироваться в избранном виде спорта. Многомиллионные массы трудящейся молодежи вовлекаются в систематические спортивные занятия через многочисленные добровольные спортивные общества. Ежегодно проводятся десятки тысяч спортивных соревнований по различным видам спорта. Во многих видах спорта советские спортсмены достигли высокого мастерства.

Успехи советского спорта в значительной степени обусловлены широким развитием научно-исследовательской работы в области физической культуры и спорта. Эта работа ведется в трех специальных научно-исследовательских институтах физической культуры (в Москве, Ленинграде и Тбилиси) и в 15 высших учебных заведениях — институтах физической культуры, созданных за годы Советской власти почти во всех республиках Союза. Наряду с физиологическими и медицинскими психологические исследования занимают в этой научной работе большое место. Они направлены главным образом на анализ и научное обоснование методики обучения и тренировки в различных видах спорта.

На большое значение психологических исследований в области физического воспитания указывал еще в 1909 г. П. Ф. Лесгафт [49; 110—114]. Говоря о влиянии физических упражнений на развитие ребенка, П. Ф. Лесгафт считал необходимым подчеркнуть, что в выяснении этого вопроса большую роль должна играть *психология движения*, одной из задач которой должно быть выяснение вопроса о значении физических упражнений в развитии у детей представлений пространства и времени. Соответственно уровню развития психологической науки того времени П. Ф. Лесгафт дал анализ структурных особенностей представлений о собственных движениях. Эти представления складываются из представ-

лений о движимой части тела и представлений о силе, размере, направлении и скорости движения. Мы находим у него подробный анализ той роли, которую при этом играют зрительные, мышечно-двигательные и осязательные ощущения, а также и того, как в своей совокупности они наряду с представлением движения создают и совершенствуют представления пространства и времени.

Однако в дореволюционный период специальных психологических исследований в области спорта в России не проводилось.

Начало таких исследований относится к первым годам Советской власти и связано с учреждением специальных высших учебных заведений по подготовке кадров для физической культуры и спорта. Первые психологические исследования по спорту организуются в созданном в 1920 г. Государственном центральном институте физической культуры в Москве (ГЦИФК). Знаменательно то, что эти исследования с самого начала проводились в органической связи с физиологическими, хотя уже тогда имели ясно выраженную психологическую направленность. В этот первый период психологические исследования в области физической культуры и спорта были направлены главным образом на анализ структурных особенностей процесса формирования двигательных навыков в их общей форме, а также на изучение особенностей процесса реагирования при занятиях физическими упражнениями.

П. А. Рудик в экспериментальном исследовании [84], проведенном в лабораторных условиях, дал психологический анализ кривой упражнения, выяснил роль повторений и их распределения в длительном процессе упражнения в данном виде деятельности, дал характеристику психологической структуры так называемых «плато», возникающих в процессе формирования навыка. Это исследование, проведенное пока еще не на спортивном материале, вскрывало общие психологические закономерности процесса формирования навыков, которые в дальнейшем были перенесены и в область двигательных навыков в спорте.

Специальное внимание психологов в этот период развития психологии спорта направлялось на изучение психологических закономерностей, связанных с латентным периодом двигательных реакций при занятиях физическими упражнениями. В работе П. А. Рудика [85], посвященной исследованию реакций в основных видах физической культуры, был дан анализ моторной реакции, типичной для стартовых движений, а также и сложной реакции выбора, примером которой могут служить действия боксера или ряд сложных действий в спортивных играх; при этом была дана количественная и качественная характеристика процесса реакции — ее скорости и структурных особенностей в различных видах спорта.

Эти исследования показали, что скорость реакции при взятии старта у квалифицированных бегунов составляет часто 0,80—0,70 сек. Эта выдающаяся кратковременность латентного периода реакции объясняется ее моторным характером: в предварительном периоде (от сигнала «внимание!» до пускового сигнала) сознание спортсмена полностью сосредоточено на подготавливаемом движении; поскольку и само ответное движение и сигнал к нему хорошо известны спортсмену, посылка необходимых двигательных импульсов совершается почти мгновенно. Одновременно было отмечено, что запаздывание на старте почти всегда объясняется сенсорным типом реакции, при котором спортсмен в предварительном периоде сосредоточивается на ожидании сигнала и не готовит заранее ответное движение. Исследование динамической стороны реакции показало, что в этом случае ответное движение не только запаздывает по сравнению со случаями моторной реакции, но и требует значительно большей затраты энергии для преодоления расслабленности соответствующих центров двигательного участка коры головного мозга.

При исследовании сложных типов реакции, обычных в спортивных

играх, боксе, борьбе, была выявлена особая важность ассоциативных процессов, позволяющих (на основе предшествующих знаний и опыта) своевременно и правильно оценивать ситуацию, быстро меняющуюся во время состязания. Были вскрыты типические особенности перестройки процессов реагирования и изменения двигательных компонентов процесса сложной реакции, в связи с чем последняя приобрела многоступенчатый характер. Одновременно было отмечено отрицательное влияние предварительной подготовки моторного момента реакции: наиболее быстрые и точные ответные реакции в указанных видах спорта были обнаружены в тех случаях, когда у спортсмена имела место общая готовность (повышение интенсивности внимания, оптимальное общее возбуждение моторной сферы) без подготовки конкретных моторных импульсов, которые легко и быстро формировались в течение и после завершения соответствующих ассоциативных моментов реакции.

На основании указанных исследований были обоснованы некоторые методические указания, касающиеся обучения и тренировки в данных видах спорта. В частности, был разработан вопрос о длительности предварительного периода на старте. Было показано, что как очень малая, так и чрезмерно большая длительность этого периода (от предварительного до пускового сигнала) неблагоприятны для спортсмена: в первом случае он не успевает моторно подготовиться к взятию старта, во втором достигнутая моторная подготовленность разрушается вследствие длительного ненаступления пускового сигнала. Был разработан вопрос о «зоне комфорта», т. е. о пределах допустимых колебаний времени между пусковым и исполнительным сигналами, при которых для спортсмена создаются наиболее благоприятные условия для быстрого и правильного взятия старта.

Подверглось изучению также влияние систематической тренировки в определенных видах физических упражнений на скорость процесса реакции (П. А. Рудик [86]). Было установлено значительное укорочение латентного периода реакции у бегунов в процессе тренировки.

Эти исследования показали, что скорость реакции является характерным моментом для анализа состояния спортсмена во время соревнования. При наличии «спортивной формы» (состояние хорошей тренированности) реакции спортсмена не только быстры и правильны, но и мало вариативны. Наоборот, в состоянии утомления или перетренировки разбросанность реакций возрастает и средняя вариация из ряда последовательных измерений достигает $2\frac{1}{2}$ и даже 3 сигм. Вместе с тем было отмечено, что длительная специальная тренировка в отдельных видах спорта содействует выработке у спортсменов способности реагировать наиболее свойственным данному виду спорта способом. Так, у боксеров вырабатывается привычка реагировать не только быстро, но и с весьма незначительной (однако оптимальной для бокса) затратой энергии, тогда как у лыжников была отмечена склонность к реакциям большой мощности.

Эти исследования были пока еще начальными и довольно слабыми шагами в области психологии спорта, поскольку еще не были ясны ни специальная проблематика этой области психологии, ни особенности методики исследований. Отмеченные недостатки характерны и для других психологических работ в области физического воспитания и спорта, относящихся к этому начальному периоду развития психологии спорта. К числу их относятся опубликованные в 1926—1930 гг. работы: З. И. Чучмарева [140], [141] — о влиянии уроков физической культуры в школе на интеллектуальные и волевые процессы у учащихся семилетки; А. П. Нечаева [55] — о влиянии занятий физическими упражнениями на развитие процессов восприятия, памяти, внимания, воображения и о значении физической культуры в формировании характера человека; Т. Д. Кудиш [46] — об активизирующем воздействии физических упраж-

ней на психику человека; А. Ц. Пуни и Н. Ф. Кострова [81] — о влиянии лыжных соревнований на психику лыжников. Все эти работы в своей совокупности носили пока еще разобщенный характер и являлись в значительной степени случайными по своей тематике. Однако их появление свидетельствовало о том, что исследовательская работа в области физической культуры и спорта зарождалась в разных учреждениях и начинала привлекать все большее и большее внимание психологов.

Положительное влияние на дальнейшее развитие психологии спорта оказала организация в Государственном центральном институте физической культуры в Москве в 1925 г. научного отдела во главе с проф. В. В. Гориневским. В задачи этого отдела была включена разработка методов комплексного исследования физкультурников и спортсменов и того влияния, которое оказывают на спортсмена систематические занятия физическими упражнениями. В этой комплексной методике большое место было отведено (наряду с физиологическими, морфологическими, гематологическими, врачебно-контрольными исследованиями) также и методике психологического изучения физкультурников. Разработанная отделом методика была проверена на многочисленных исследованиях спортсменов во время тренировок и соревнований и получила широкое распространение.

Психологический раздел этой комплексной методики состоял из методов исследования процессов восприятия, внимания, памяти, реакции и др. (П. А. Рудик [87], [88], [89], [90]). Проведенные по этой методике исследования многочисленных контингентов спортсменов и начинающих физкультурников позволяли соотносить результаты психологических исследований с данными одновременно проводимых физиологических измерений и таким образом определять влияние физических упражнений на течение психических функций и на умственную работоспособность, подкрепляя полученные результаты данными соответствующих физиологических и врачебно-контрольных исследований.

Начался период широких психологических исследований влияния физической культуры и спорта на работоспособность человека в различных видах труда. Тщательному исследованию было подвергнуто влияние на работоспособность и на повышение производительности труда так называемой производственной гимнастики, комплексы которой специально разрабатывались применительно к условиям труда на том или другом производстве (П. А. Рудик [91], О. А. Черникова [122]).

В качестве показателей влияния физических упражнений на работоспособность в условиях того или другого производства были взяты измерения объема и распределения внимания, его устойчивости, быстроты и точности процессов восприятия, точности движений, скорости и правильности процессов мышления, а также особенности эмоциональных процессов и их изменения в связи с утомлением. При этом отдельные пробы подбирались в формах, близких по своему характеру тому виду деятельности, который был типичен для данного производства. Физкультурные паузы включались в середине рабочего дня, имели длительность 3—5 мин. и по характеру движений соответствовали особенностям производства. Так, в цехах заправки конфет на кондитерской фабрике (где работницы длительное время находятся в сидячем положении и совершают мелкие движения руками) характер физических упражнений, включенных в физкультурную паузу, состоял из медленных ненапряженных наклонов и выпрямлений, сжиманий кисти поднятых вверх рук и т. п. В то же время в горячем цеху металлургического завода физкультурная пауза, проводимая на воздухе, вне цеха, состояла из упражнений типа активного отдыха, когда в движении приводились группы мышц, не занятых в производственной работе.

Психологические исследования показали огромное положительное

влияние правильно организованных физкультурпауз на повышение производительности труда рабочих исследованных производств. Было отмечено резкое снижение утомляемости, повышение эмоционального тонуса, обострение процессов восприятия и внимания, повышение физической выносливости, быстроты и точности производственных движений и т. д. Все эти благоприятные явления положительно сказывались на повышении производительности труда, определяемой по количеству и качеству продукции. Это повышение приобретало стойкий характер (отмечалось в течение длительного периода времени) и составляло от 2 до 3 $\frac{1}{2}$ % на разных производствах.

Специальные психологические исследования были проведены по изучению влияния физических упражнений на развитие вестибулярной чувствительности и на укрепление органов равновесия в связи с задачами обучения летному делу и парашютизму.

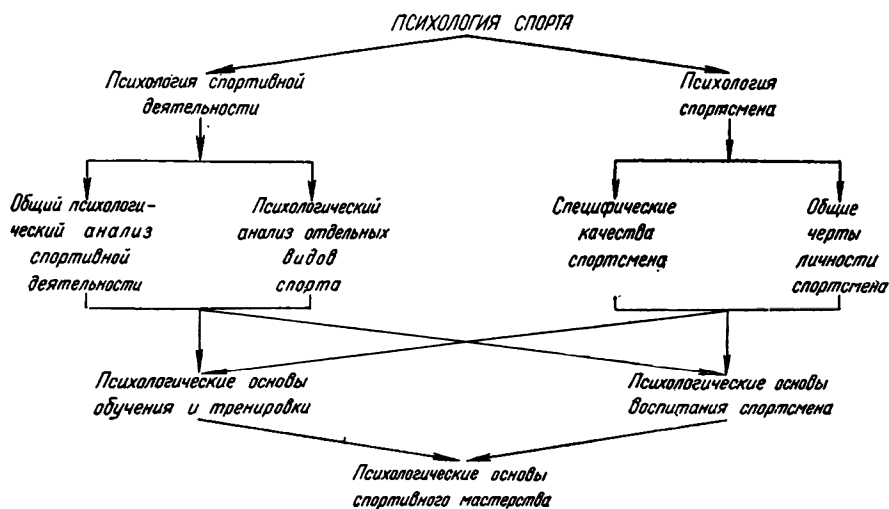
Особое значение при этом имели исследования вестибулярной чувствительности, поскольку острота чувства равновесия играет очень большую роль в выполнении многих физических упражнений. Такие виды спорта, как акробатика, планеризм, парашютизм, прыжки на лыжах и горнолыжный спорт в целом, прыжки в воду, спортивная гимнастика на снарядах и многие другие, требуют правильной оценки физкультурником положения своего тела в пространстве, а также в отношении точки опоры или какого-либо другого ориентира. В обычных условиях (например, когда человек теряет равновесие поскользнувшись) двигательные реакции, возникающие в связи с раздражением вестибулярного аппарата, носят характер бессознательных рефлекторных действий. Иное значение вестибулярная чувствительность имеет в спорте: здесь соответствующие раздражения воспринимаются осознанно, помогают спортсмену правильно оценить выполняемые движения и сознательно их корректировать, в частности противостоять двигательным иллюзиям противоборщения и т. д. В Московском институте физической культуры кафедрой психологии была разработана специальная методика исследования чувства равновесия в связи с занятиями различными видами спорта (П. А. Рудик [93]).

Произведенные исследования показали, что вестибулярная чувствительность в очень большой степени подвержена тренировке, в результате которой резко снижаются сопутствующие раздражению вестибулярного аппарата неблагоприятные нарушения зрительных и мышечно-двигательных восприятий, а также эмоциональных процессов (Г. М. Гагаева [26], О. А. Черникова [130], Г. М. Гагаева и В. В. Стрельцов [34]). Эти исследования имели существенное значение также в разработке и обосновании специальной методики тренировки вестибулярного аппарата (Г. М. Гагаева [21], [22], [27]).

Все эти работы, ставя перед собой практические задачи определения влияния физических упражнений на характер и течение психических функций, в то же время имели большое значение для становления и развития психологии спорта как специальной отрасли психологической науки, так как они требовали углубленного изучения таких вопросов, как психологические особенности спортивной деятельности в различных видах спорта, психологический анализ процессов обучения и спортивной тренировки, психологический анализ соревнований и т. д. В процессе этих исследований, проводившихся институтами физической культуры, был накоплен большой материал общепсихологического значения, позволивший уточнить структуру и проблематику психологии спорта и вернуть в дальнейшем широкую исследовательскую работу уже собственно в области спортивной психологии. В процессе этой работы также уточнялись идейные основы советской психологии спорта и велась борьба с проникновением в эту область чуждых влияний [92], [94].

Разработанная соединенными усилиями советских психологов общая

структура психологии спорта как специальной отрасли психологической науки представилась к этому времени в следующем виде (П. А. Рудик [99], [104]).



В дальнейшем, уже в послевоенный период (1945—1957), психологические исследования в области психологии спорта в основном шли в соответствии с указанными проблемами. Большую роль в активизации научно-исследовательской работы в области спортивной психологии сыграли всеозоные совещания по психологии спорта [100], [102], содействовавшие объединению усилий психологов, работавших в различных институтах физической культуры.

Огромное влияние на углубление психологических исследований по психологии спорта в этот период оказало учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. Психологические исследования в области спорта стали широко опираться на изучение общепсихологических закономерностей процессов восприятия, мышления, эмоций в органической связи с изучением законов высшей нервной деятельности. В то же время, разрабатывая специальные вопросы, психология спорта помогала научному обоснованию и общепсихологических проблем. К числу таких вопросов следует отнести проблему *навыка*, которая получила уточнение на базе исследований в области психологии спорта, проблему *мышления*, которое в спорте носит непосредственно действенный характер, органически связываясь с деятельностью, и, наконец, проблему *личности*, поскольку психологические исследования в области спорта позволили разработать такие разделы этой проблемы, как формирование волевых качеств личности, роль эмоциональных факторов в преодолении трудностей в процессе деятельности и др.

Среди вопросов, относящихся к *общей* психологической характеристике спортивной деятельности, внимание психологов спорта привлекает проблема мотивов спортивной деятельности. А. Ц. Пуни [71] и А. Г. Рафалович [82] исследуют вопрос о возникновении и развитии интереса к спорту. В этих и других исследованиях было установлено наличие и значение как непосредственных (удовольствие от мышечной деятельности, эстетическое наслаждение, стремление к соревнованию и др.), так и опосредованных мотивов спортивной деятельности (стремление стать сильным, здоровым, подготовить себя к труду, осознание общественной важности спортивной деятельности и др.). Была выявлена также своеобразная динамика развития мотивов, влекущих к спортивной деятельности на разных ее стадиях (А. Ц. Пуни [79]). Так, в начальной стадии занятий спортом,

когда человек делает первые попытки включиться в занятия спортом, мотивы, толкающие его к этому, носят непосредственный характер (в сильной степени связаны с удовольствием от самой мышечной деятельности), они диффузны (не связаны с узкоспециализированным интересом к определенному виду спорта), иногда подчинены идее долженствования (возникают в процессе обязательных занятий на уроках физической культуры). Однако в дальнейшем характер мотивов меняется. Когда наступает стадия специализации в избранном виде спорта, в качестве мотивов, побуждающих продолжать спортивную деятельность, выступают пробуждение и развитие специального интереса к данному виду спорта, расширение и углубление специальных знаний, успех в совершенствовании спортивной техники и др. Наконец, на стадии спортивного мастерства наиболее сильными мотивами выступают: стремление поддержать достигнутый спортивный уровень, содействовать развитию данного вида спорта, поддержать спортивную славу своей Родины. Другими словами, на этой высшей стадии спортивной деятельности ее мотивы характеризуются ярко выраженной социальной направленностью и педагогическими стремлениями. Эта выявленная в психологических исследованиях общая линия развития спортивных интересов от личных к общественным имеет не только теоретическое, но и практическое значение, помогая организовать должным образом воспитательную работу среди спортсменов.

В ряде работ А. Ц. Пуни [79], П. А. Рудика [104], О. А. Черниковой [132] были уточнены общие психологические особенности спортивной деятельности: 1) связь с проявлениями мышечной активности в самых различных формах; 2) стремление к совершенствованию, не позволяющее спортсмену застыть на достигнутых результатах; 3) систематическая и упорная спортивная тренировка, без которой невозможно сколько-нибудь успешно продвигаться вперед в овладении спортивным мастерством; 4) наличие сильных эмоциональных переживаний, связанных с процессом спортивной борьбы и необходимостью затрачивать при этом необычно большие, иногда предельно максимальные физические и моральные усилия. Выявление этих особенностей, подкрепленное анализом различных видов спорта, позволило уточнить вопрос о воспитывающем влиянии спортивной деятельности, о ее влиянии на развитие личности человека.

Многочисленные исследования советских психологов посвящены анализу особенностей и значения в спортивной деятельности отдельных психических функций — ощущений, восприятий, мышления, эмоций и т. д. Так, вопросом об особенностях и значении различных ощущений в спортивной деятельности посвящены работы: М. Г. Амилахвари [6] — об особенностях последовательных оптических образов у квалифицированных спортсменов; Н. Р. Богуша [12], [13] — о явлениях последействия в зрительном и двигательном анализаторах и о взаимодействии этих анализаторов в восприятии движений; М. Л. Украна [114] — о роли ощущений в выполнении гимнастических упражнений на снарядах; Г. М. Гагаевой [23] — о роли проприоцептивной чувствительности при обучении физическим упражнениям. Ряд исследований касался вопроса о роли двигательных представлений в спортивной деятельности: А. А. Берзин [8] посвятил свою работу анализу структуры представлений о движениях при выполнении гимнастических упражнений; Н. Р. Богуш и Л. И. Валигура [15] изучали влияние представляемой ситуации спортивного соревнования на эффективность действий спортсмена.

Большую группу работ составляют исследования процессов реакции, являющихся одним из важных моментов деятельности в любом виде спорта. Е. Генова [35] выявила особенности протекания латентного периода словесных реакций у борцов, Э. Э. Лиепиньш [50] дал обстоятельную характеристику двигательных реакций волейболистов, С. М. Оплавин [63] исследовал развитие быстроты реакции при занятиях спортивными играми, А. Л. Фруктов [116] исследовал скорость простой реакции у бегунов

на старте, А. С. Шаталина [121] — изменение двигательных реакций у легкоатлетов в связи с климатическими условиями. Исследованию механизма нарушения процессов реакции в связи с раздражением вестибулярного аппарата посвящена специальная работа Г. М. Гагаевой [20], влияние тренировки на двигательные реакции спортсменов было изучено Е. Геновой и Б. Първановым [36], изменение длительности латентного периода двигательной реакции под влиянием разминки показано в работе С. П. Нарикашвили и А. И. Церетели [54].

В ряде исследований были вскрыты как общие психологические закономерности соответствующих процессов, так и особенности их протекания в связи с той или другой спортивной деятельностью. Так, в работе К. С. Скобеникова [106], посвященной анализу процесса запоминания движений при разучивании гимнастических упражнений, отмечается роль как чувственных, так и логических компонентов движения, вскрывается осмысленный характер запоминания движений в спорте.

В работе А. Г. Рафалович [83], имевшей целью изучение деятельности двигательного, слухового и зрительного анализаторов в восприятии времени у бегунов, было установлено, что: 1) точное восприятие времени у бегунов основано на взаимосвязи различных анализаторов, осуществляющих анализ и синтез непосредственных раздражителей при регулирующей деятельности второй сигнальной системы, 2) в восприятии времени бегунами двигательный анализатор осуществляет анализ силы толчка, длины и частоты шага, слуховой — частоты и ритмичности беговых шагов, зрительный — прямолинейности и равномерности бега, 3) нарушение нормальной деятельности указанных анализаторов и их взаимосвязи со второй сигнальной системой приводит к значительному снижению точности восприятия времени бегуном.

Б. Н. Смирнов [107], изучавший значение зрительных и двигательных ощущений у гимнастов при овладении упражнениями на снарядах, показал, что при выполнении маховых упражнений зрительный контроль гимнаста за выполняемыми движениями ограничен. Обучающиеся контролируют свои движения прежде всего на основе мышечно-двигательных ощущений и представлений, критерием же правильности выполнения движения служат для гимнаста словесные указания тренера.

В работах И. М. Онищенко [59], [60], [61], [62] о влиянии занятий спортивной гимнастикой на развитие психических процессов показано, что занятия гимнастикой содействуют развитию прежде всего точности мышечно-двигательных ощущений. Вместе с тем эти упражнения содействуют развитию способности точного восприятия и запоминания физического упражнения в целом. При этом большое значение имеет успешное выполнение упражнения в его полном виде.

В работах Д. Я. Богдановой [9], [10], [11], посвященных анализу вопроса об осознании движений при овладении физическими упражнениями, показано, что при обучении движениям всегда имеется в виду усвоение их различных качеств или сторон. Исследование этого вопроса показало, что: 1) нецелесообразно обращать внимание обучающихся только на одно из качеств движения, так как таким путем остальные качества по мере формирования навыка стабилизируются и приходят в определенную, часто ошибочную систему, 2) в тех случаях, когда внимание обучающихся обращается одновременно на два качества движения (например, на его амплитуду и скорость), оба эти качества осознаются уже в первой фазе образования навыка и, таким образом, становится возможной более точная оценка испытуемым выполняемых им движений.

Р. С. Абельская [5] исследовала взаимосвязь слова и показа в процессе обучения физическим упражнениям. При этом были установлены разнообразные формы взаимосвязей словесных сигналов и наглядных образов при восприятии движений: 1) словесные сигналы уточняют восприятие конкретных особенностей движения; 2) они способствуют целена-

правленности и организованности восприятия; 3) особое значение имеют конкретные словесные сигналы, непосредственно связываемые с адекватными им наглядными образами; наоборот, общие, хотя и правильные словесные обозначения часто сопровождаются ошибками в восприятии физического упражнения; 4) осмысливанию упражнения (например, создавшейся в игре ситуации) в первую очередь помогает словесное обозначение центральных, ведущих звеньев.

Е. Н. Сурков [108], [109] в специальном исследовании дал анализ процесса формирования двигательных представлений при обучении акробатическим упражнениям. При этом были установлены следующие фазы формирования представлений об изучаемом движении: а) создание первичного зрительного схематического образа, б) расчленение этого зрительного образа на составляющие движение компоненты, в) наполнение зрительного образа двигательными компонентами, г) создание целостного, обобщенного, преимущественно двигательного образа изучаемого движения.

Исследованию вопроса о психологических особенностях спортивных соревнований посвящены специальные работы А. А. Лалаяна и др. [47], [48]. Эти и другие исследования показали, что наряду с физической, технической и тактической подготовкой и в органической связи с ними должна проводиться и специальная психологическая подготовка спортсмена к соревнованиям, направленная в основном на развитие волевых качеств спортсмена. Вместе с тем она должна включать в себя ознакомление спортсмена с характером и масштабами предстоящего соревнования, особенностями противников и т. д.

В работах Г. М. Гагаевой [28], [29], [30], посвященных исследованию деятельности мышления спортсмена, направленной на решение тактических задач во время соревнования, отмечаются следующие его особенности: 1) действенный характер процессов мышления (принятые решения не только немедленно реализуются в соответствующих действиях, но и формируются в процессе самого действия), 2) быстрота мыслительных операций, диктуемая очень быстрыми темпами спортивной борьбы, 3) теснейшая связь с эмоционально-волевыми процессами, поскольку мышление спортсмена протекает на фоне напряженной борьбы, требующей нередко очень больших волевых усилий. Это исследование, раскрывающее специфические черты мышления в спорте, где оно носит не абстрактно-логический характер, а непосредственно связано с конкретной деятельностью, позволило решить ряд педагогических задач, связанных с проблемами обучения и тренировки в области спортивной тактики.

Исследование особенностей процесса мышления в спортивной деятельности, а именно роли второй сигнальной системы в восприятии и осмысливании игровой ситуации, было предметом ряда работ Р. С. Абельской [2], [3], [5]. Л. И. Валигура [17] исследовала зависимость эффективности действий спортсменов от различных форм осуществляемого при этом контроля. В работе Е. Н. Суркова [108] показана роль второй сигнальной системы и связанных с ней понятий в запоминании гимнастических упражнений.

Обычно в процессе обучения и тренировки анализ тактических приемов и допущенных ошибок дается или по окончании соревнования или путем остановки игры и использования для обсуждения полученного таким образом перерыва сложившейся ситуации. Все это очень далеко от тех условий, в которых протекает мышление спортсмена в реальной спортивной борьбе. Психологический анализ особенностей тактического мышления в спорте привел к разработке такой методики, которая сделала возможными непосредственные указания тренера каждому спортсмену в процессе самой игры. С этой целью созданы специальные установки, обеспечивающие радиосвязь обучающихся с тренером.

В работах О. А. Черниковой [125], [137], [138], [139], посвященных исследованию эмоционально-волевых процессов в спортивной деятельности, раскрывается своеобразие и богатство эмоциональных переживаний человека, испытываемых им в процессе спортивной деятельности. Здесь имеют место не только различные стенические и астенические эмоции, связанные с изменением жизнедеятельности организма в процессе напряженных физических упражнений или с тем или иным исходом спортивной борьбы, но и высокие нравственные чувства, вызываемые сознанием общественного значения спорта, сознанием личного достоинства, своей органической связи со спортивным коллективом, переживанием чувства гордости за спортивные успехи своего коллектива. А. В. Ильин [45] исследовал закономерности изменения координации движений под влиянием различных эмоциональных состояний.

Эти и другие работы, характеризующие психологические особенности спортивной деятельности, показывают многообразие и особенности психических процессов в спорте и позволяют более правильно оценить значение систематических занятий спортом для формирования и развития личности спортсменов.

Особое значение при этом приобретает воспитание волевых качеств личности. Многочисленные работы (С. П. Белиц-Гейман [7], Г. М. Гагаева [33], А. С. Егоров [39], К. П. Жаров [42], Г. Б. Мейксон [51], [52], А. Ц. Пуни [78], [80], П. А. Рудик [95], [96], [103], О. М. Тутунджян [111], [112], [113], О. А. Черникова [129], [131], [133], [136]) были посвящены как общим вопросам природы волевых качеств в спорте и вопросам воспитания воли, так и анализу специфических трудностей, преодоление которых в отдельных видах спорта формирует волевые качества спортсмена. Эти исследования позволили, с одной стороны, выявить психологические особенности волевых действий, совершаемых в условиях преодоления больших трудностей, а с другой стороны — составить детальную психологическую характеристику таких волевых качеств, как смелость, решительность, стойкость в борьбе с препятствиями, дисциплинированность и др. То, что эти качества личности были изучены в специфических условиях спортивной деятельности, позволило вскрыть их существенные черты, нередко отступающие на второй план в иных видах деятельности, и обосновать средства и методы их воспитания. Этим советская психология спорта оказала значительную помощь разработке методов воспитания личности в процессе обучения и спортивной тренировки.

Проблемы обучения физическим упражнениям и спортивной тренировки составили особый и важный раздел научно-исследовательской работы в области психологии спорта. Наряду с общим психологическим анализом проблемы спортивной тренировки (В. Г. Норакидзе [56]) наиболее важными здесь были работы, посвященные психологическому изучению процесса формирования и совершенствования двигательных навыков (Р. С. Абельская [4], Г. М. Гагаева [24], [31], Ф. А. Гребанс [37], Н. Г. Озолин [57], [58], А. Ц. Пуни [73], [74], [75], [76], О. А. Черникова [123], [126]). По этим исследованиям сенсорную основу двигательной деятельности спортсмена составляют возникающие при движениях сложные впечатления, источником которых являются процессы, совершающиеся в теле спортсмена. В то же время двигательная деятельность спортсмена — сознательная деятельность: многообразные движения спортсмена всегда осмысленны. Все это приводит к тому, что в процессе спортивной деятельности совершается непрерывный переход от ощущения к мысли и от мысли к действию. В двигательной деятельности спортсмена имеется своеобразное единство ее чувственных и логических компонентов. В процессе спортивной деятельности совершенствуется работа двигательного анализатора, что приводит к отчетливости двигательных ощущений и представлений. А. Ц. Пуни [69] отмечает своеобразное тренирующее действие двигательных представлений в спорте, основываясь при этом на

анализе идеомоторных актов, данном И. П. Павловым. Двигательные представления включены в практическую деятельность спортсмена и имеют не только чувственно-познавательное, но и тренирующее значение в процессе овладения различными спортивными упражнениями. Не меньшее значение имеют логические компоненты спортивной деятельности, тесно связанные с речью. Слово в двигательной деятельности спортсмена играет исключительно важную роль, поскольку овладение техникой упражнений и соответствующими тактическими приемами требует систематизированных теоретических знаний. Существенную роль играет слово при формировании двигательных представлений, а также в «самоприказах», с помощью которых спортсмен побуждает себя к действию.

То новое, что было внесено этими исследованиями в проблему навыка, относится прежде всего к уточнению самого понятия навыка как определенного вида человеческих действий. Исследование навыков в области спорта показало, что традиционное понятие навыка как автоматизированного способа действия или как автоматизированных компонентов сознательной деятельности не может быть принято. Изучение навыков в спорте (П. А. Рудик [101]) показало: 1) высокий уровень совершенства, до которого они доводятся в процессе спортивной тренировки и без которого невысказанно успешное выполнение физических упражнений, и 2) высокую степень осознания выполняемого действия, объясняемому тем, что спортивные действия всегда требуют необычно большой затраты энергии и всегда связаны с чувством большой ответственности. Двигательные навыки в спорте оказались не какими-то механически выполняемыми компонентами сознательной деятельности, а целостными действиями, выполняемыми осознанно. Это осознанное выполнение относится не только к самому физическому упражнению как целостному действию, направленному на достижение определенного ясно сознаваемого результата, но и к отдельным деталям выполняемых при этом движений. Эти детали ясно сознаются не только в процессе овладения навыком, но и при совершенном владении им: спортсмен, хорошо владеющий данным видом физических упражнений, в состоянии отметить в своем сознании малейшие отступления, допущенные им в технике выполнения упражнения, и внести соответствующие исправления в свои движения. Это вызвало необходимость определить двигательные навыки в спорте как сознательные действия, доведенные в процессе упражнения до требуемой степени совершенства, т. е. выполняемые точно, быстро и с минимальной затратой энергии. Этот теоретический вывод оказался весьма существенным для правильной постановки методики обучения и формирования двигательных навыков в спорте, поскольку он привел к отказу от механического подхода к организации тренировочных занятий. При формировании двигательных навыков в спорте огромное значение приобрело создание у обучаемых правильных зрительно-мышечно-двигательных представлений об изучаемых физических упражнениях, особенно в тех видах спорта, технические приемы которых, как например в стильном плавании, значительно разнятся от привычных способов соответствующих движений.

Было выявлено особое значение второй сигнальной системы при формировании двигательных навыков в спорте. Исследованиями Г. М. Гагаевой [29], [30] и М. Л. Украна [115] было показано, что точное владение гимнастической терминологией является необходимым условием образования правильных представлений об изучаемом физическом упражнении, а соответственно и условием выработки точных и совершенных двигательных навыков, относящихся к этому упражнению. Эти исследования разрушили существовавшее ранее мнение, что самым существенным элементом процесса обучения физическим упражнениям является правильный показ движений, и показали, что первосигнальные образы движений, создаваемые путем их демонстрации, могут быть правильными и полными только через

их органическое соединение со второсигнальными раздражителями. Вместе с тем было показано, что «проговаривание» технических приемов упражнения является важным фактором, содействующим их правильному выполнению.

Были уточнены также особенности динамических стереотипов, лежащих в основе двигательных навыков в различных видах деятельности, в том числе и спорта (П. А. Рудик [105]). Спортивная деятельность многообразна, что находит свое выражение в структурных особенностях динамических стереотипов, лежащих в основе техники отдельных видов спорта. Наибольшей стереотипностью и соответственно очень малой динамичностью (вариативностью в связи с изменяющимися условиями среды) отличаются динамические стереотипы движений в спортивной гимнастике, где весьма важное значение имеет доведенная до совершенства и большой стабильности правильная форма движений. Наоборот, в таких видах спорта, как бокс, спортивные игры (футбол, баскетбол), на первое место выступает широкая вариативность (динамичность) соответствующих динамических стереотипов, поскольку изученные и доведенные до степени совершенных навыков технические приемы выполняются, как правило, при самых различных условиях (из разных положений, в разных направлениях, с различной степенью усилий, для решения различных тактических приемов, в борьбе с различными противниками и т. д.), оставаясь в то же время одними и теми же — стереотипными — действиями. Эти исследования позволили уточнить методы обучения и тренировки в различных видах спорта и отойти от стандартных приемов обучения.

Задачи спортивной тренировки состоят не только в том, чтобы сообщить занимающимся наиболее совершенные навыки спортивной техники в данном виде спорта, но и довести организм спортсмена до состояния тренированности, получившего название спортивной формы. Ряд исследований (О. А. Черникова [132]) раскрывает психологические особенности состояния тренированности: процессы восприятия, связанные с данным видом спортивной деятельности, протекают ясно и быстро, увеличивается объем восприятия, улучшается способность распределения и концентрации внимания, повышается скорость процессов реакции, деятельность сознания обостряется, имеет место полный сознательный контроль за своими действиями и наиболее совершенное управление ими; характерной особенностью состояния тренированности является эмоциональный подъем, выражающийся в наличии у спортсмена ярких стенических эмоций, бодрого, жизнерадостного настроения. Психологические исследования состояния тренированности имеют большое практическое значение, помогая конкретизировать и уточнять методы самоконтроля за физическим состоянием спортсмена и борьбы с явлениями перетренировки.

Ряд исследований имел своим предметом изучение психологических особенностей спортивных соревнований как одного из главных видов спортивной деятельности. В этой группе вопросов психологии спорта особое внимание было обращено на изучение эмоциональных состояний спортсмена перед началом соревнований, вопросы психологической подготовки к соревнованию, психологический анализ победы поражений в соревнованиях и др. (О. А. Черникова [124], А. Ц. Пуни [72]). Характерной особенностью спортивных соревнований является острая борьба за лучшие спортивные достижения, требующая наивысшего напряжения всех психических и физических сил и способностей спортсмена. Во время соревнований спортивная деятельность отличается большой эмоциональной насыщенностью, связанной не только непосредственно с процессом борьбы, но и с ее исходом: успех или неуспех в спортивном соревновании всегда очень сильно переживается его участниками и влияет на поведение и действия спортсмена. Характер и течение эмоциональных переживаний спортсмена во время соревнований во многом зависит от масштаба и ответственности соревнований, от состава участников, от конкретных задач, которые стоят

перед спортсменом в данном соревновании, от его подготовленности к соревнованию, от индивидуальных особенностей его личности и темперамента.

Изучение эмоционально-волевых процессов, развивающихся у спортсмена в предстартовом состоянии, позволило установить наличие трех видов этого состояния: 1) стартовая лихорадка, выражающаяся в сильном возбуждении, подавляющем и дезорганизирующем деятельность спортсмена, в неустойчивости, противоречивости и быстрой смене одних эмоциональных состояний другими, в расстройстве процессов внимания и памяти; 2) стартовая апатия, характеризующаяся пониженной возбудимостью, вялостью всех психических процессов, упадком сил, значительным ослаблением процессов восприятия, памяти, внимания; 3) состояние боевой готовности, выражающееся в сосредоточенности внимания, повышении его объема, в обострении процессов восприятия и мышления, в наличии сильных стенических эмоций, благоприятствующих успешному участию в предстоящем соревновании. Эти исследования, проведенные на разных возрастных контингентах спортсменов, позволили обосновать также и меры борьбы с неблагоприятными предстартовыми состояниями (А. Ц. Пуни [72]).

Большой интерес представляют психологические исследования состояний так называемой «мертвой точки» и «второго дыхания», наступающих в определенные моменты при напряженных циклических упражнениях — во время соревнований в длительном беге, велосипедных и лыжных гонках, гребле и т. д. Было выявлено резкое снижение в момент наступления «мертвой точки» интенсивности психических процессов — потеря ясности восприятия, возникновение зрительных и двигательных иллюзий, ослабление памяти и мышления, сужение объема внимания, резкое снижение его устойчивости, наличие тягостных эмоциональных состояний. Вместе с тем эти исследования показали, что неблагоприятные психические состояния, характерные для «мертвой точки», преодолеваются в результате интенсивного волевого усилия, направленного на продолжение спортивной борьбы, т. е. в результате сознательного регулирования своих движений (в частности, темпа) в соответствии со спортивной задачей. Было выявлено, что основным механизмом такого волевого усилия являются условнорефлекторные связи второй сигнальной системы, оказывающие регулирующее воздействие на связанные с ними процессы первой сигнальной системы и приводящие к преодолению состояния «мертвой точки» и наступлению облегчения («второе дыхание»), во время которого восстанавливается нормальная деятельность всех психических функций, появляются стенические эмоции, уверенность в своих силах и желание интенсивно продолжать соревнование. Эти исследования подтверждают, что характерное для некоторых спортивных соревнований состояние «мертвой точки» имеет в своей основе расстройство (в результате чрезмерной интенсивности и скорости спортивных действий и связанных с ними физиологических процессов) координационных механизмов коры головного мозга. Оно не может быть отнесено к процессам утомления организма, поскольку восстановление координационных механизмов путем волевого усилия (на новом, более высоком функциональном уровне) имеет своим следствием продолжение спортивной деятельности.

Отдельную группу исследований составляют работы, имевшие своей задачей психологический анализ различных видов спорта. Так, Г. М. Гагаева [25] изучала изменение активности боксера в связи с проведенными раундами; С. А. Жекулин [43] — психологические особенности навыков стильного плавания; Л. Ф. Егупов [40], [41] — особенности памяти и мышления у слаломистов; А. Ц. Пуни [66], [67], [68] — роль кинестетических ощущений у фехтовальщиков, лыжников и пловцов; П. А. Рудик [97] — психологические особенности игр; А. Н. Худаков [117] — быстроту и точность удара в боксе и др.

Систематические наблюдения и исследования в этой области позволили дать более или менее всестороннюю психологическую характеристику отдельных видов спорта — футбола (Г. М. Гагаева [32]), тенниса (О. А. Черникова [135]), классической борьбы (В. А. Гавриленко [18]), спортивного бега (О. А. Черникова [134]), шахмат (И. Н. Дьяков, Н. В. Петровский, П. А. Рудик [38]).

Эта пока небольшая группа исследований, не охватившая всех видов спорта, позволила выявить наиболее характерные особенности психических процессов, связанные с данным видом деятельности, и, таким образом, вскрыть и уточнить их образовательное и воспитательное значение. В процессе этих исследований были выявлены типичные особенности восприятий, внимания, памяти, мышления, эмоциональных состояний и т. д.

Особый интерес представляет психологический анализ характерных для отдельных видов спорта специализированных восприятий, так называемых «чувства мяча» в футболе, «чувства планки» в прыжках; «чувства времени» в беге, «чувства воды» в плавании и т. д. Психологические исследования этих восприятий показали их сложный комплексный характер и обусловленность специфическими особенностями среды, в которой протекает данная спортивная деятельность. Например, установлено (С. А. Жекулин [43]), что «чувство воды» у пловцов является необходимым условием достижения высоких спортивных результатов в плавании. При отсутствии «чувства воды» теряется ощущение ее сопротивления и руки пловца как бы проваливаются сквозь воду. В этом восприятии отражаются особенности внешнего объекта (воды), но вместе с тем оно обусловлено интенсивностью и характером мышечных усилий, затрачиваемых на выполнение гребка. Благодаря этому устанавливается очень тонкое соответствие между кинестетическими восприятиями сопротивления воды и гребковыми движениями: от силы и быстроты движений изменяется восприятие сопротивления воды и в то же время тонкая дифференциация этого восприятия вызывает соответствующие изменения в характере гребковых движений. При хорошо развитом «чувстве воды» соотношение между ощущением интенсивности затрачиваемых мышечных усилий и ощущением сопротивления воды приобретает характер какой-то определенной нормы, отступление от которой сейчас же воспринимается пловцом: малейшее отклонение от этой нормы будет вызывать изменения в движениях пловца до тех пор, пока нарушенное равновесие вновь не восстановится и сопротивление воды не будет вновь кинестетически оцениваться как нормальное. Детальный анализ подобных специализированных восприятий, характерных для отдельных видов спорта, помогает уточнить своеобразие психических процессов, имеющих отношение к данному упражнению, лучше разобраться в его технических особенностях и соответствующим образом построить методику обучения и тренировки.

Говоря об экспериментально-психологических исследованиях в области спорта, нельзя обойти молчанием ту значительную работу, которая проделана работниками институтов физической культуры в деле изобретения специальной аппаратуры и усовершенствования методов обучения физическим упражнениям в школе. Большой заслугой Н. Р. Богуша [14] является изобретение ряда приборов для точной графической записи движений при выполнении физических упражнений. Н. Р. Богуш и И. М. Онищенко [16] разработали детальную методику лабораторных занятий по проблемам психологии спорта. Ценный прибор для комплексного исследования психических функций в связи со спортивной деятельностью был изобретен и проверен в ряде исследований Я. И. Цурковским [119], [120].

Известно, какое большое значение в обучении физическим упражнениям имеет наглядный метод. Исследованию общих психологических основ принципа наглядности, в том числе и его применения в обучении физическим упражнениям, была посвящена работа П. А. Рудика [98].

Е. И. Ижеровской [44] была проведена работа по психологическому анализу применения наглядных пособий на уроках физической культуры в школе. Интересные и важные для правильной постановки педагогического процесса особенности объема и распределения внимания у младших школьников на уроках физической культуры были исследованы В. А. Гавриленко [19].

Значительное место в психологии спорта занимают исследования, касающиеся анализа проблемы воспитывающего значения спортивной деятельности. В работах П. А. Рудика [103], [104] и О. А. Черниковой [127], [128] охарактеризовано непосредственное и опосредствованное влияние занятий спортом на развитие психологических особенностей личности человека. К первой группе относятся те влияния, которые связаны с постоянными специфическими чертами, присущими данной деятельности: с ее соревновательным характером, наличием ярко выраженной и совершенной мышечной деятельности и т. д. Исследованиями показано, что характерной особенностью спортивной деятельности является всестороннее владение движениями собственного тела, совершаемыми, как правило, в условиях, требующих максимальной силы, быстроты и точности.

Этим спортивная деятельность отличается от трудовой. Большинство трудовых процессов строится на движениях, отличающихся напряжением средней или оптимальной для данной задачи интенсивности, тогда как участие в спортивной деятельности требует напряжений очень высокой, иногда максимальной интенсивности. В зависимости от вида спорта эти напряжения бывают или предельно кратковременными (быстрый, сильный и резкий удар, рывок, бросок), или, наоборот, очень длительными (скоростной бег на длинные, достигающие десятков километров дистанции), но всегда они требуют огромной затраты нервно-мышечных сил, без чего спортивное действие не может быть успешно выполнено. Если в трудовых действиях интенсивность нервно-мышечных напряжений в процессе накопления трудового опыта в какой-то степени стабилизируется и автоматизируется на определенном уровне, обеспечивающем требуемое качество и количество работы, то в спортивной деятельности этого не бывает: спортсмен, который остановится на достигнутом уровне двигательных навыков и интенсивности напряжения, бывает вынужден отказаться от дальнейшего участия в спортивной деятельности. Последняя требует от него постоянного совершенствования двигательных навыков и повышения способности ко все большему и большему напряжениям: каждый новый рекорд выдвигает перед ним задачу завоевания еще более высокого рекорда.

В этом заключается особая роль спорта в формировании личности человека: спорт предоставляет человеку возможность проявить те его сущностные силы, которые связаны с отличным владением движениями собственного тела; в современных условиях человек, не занимающийся спортом, часто лишен возможности проявить себя в деятельности, требующей выдающейся силы, ловкости и быстроты движений. Только спорт дает ему эту возможность.

В связи с этим выявляется огромное значение спорта в формировании личности человека. Для общего процесса формирования личности огромное значение имеет то, в каком возрасте влияют на человека те или другие воздействия. Многие виды деятельности и связанные с ними проявления личности специфичны для определенного возраста: они оказывают свое положительное влияние на развитие личности только в определенном возрасте и теряют его, если время упущено. Подростковый и юношеский возрасты ближайшим образом связаны с физическими проявлениями личности. Именно в данных возрастах эти физические проявления очень важны для надлежащего формирования психологических особенностей личности — развития двигательных способностей человека и воспитания в связи с этим его волевых качеств.

Указанными исследованиями отмечено, что спорт содействует воспитанию способности человека к волевым усилиям тем, что, занимаясь спортом, человек овладевает необходимыми двигательными навыками, имеет возможность проявлять волевые усилия при больших мышечных напряжениях в скоростных и силовых упражнениях, сознательно преодолевать чувство усталости в упражнениях на физическую выносливость, а также бороться с отрицательными эмоциональными состояниями страха, неуверенности и т. д. Все это подчеркивает специфику и своеобразие непосредственного влияния спортивной деятельности на формирование психических особенностей личности человека.

Но спортивная деятельность всегда протекает в условиях определенной социальной среды и благодаря этому оказывает и опосредствованное действие на формирование психических особенностей личности. Успех в спортивном соревновании не только вызывает сознание личного превосходства, подкрепляемое результатами спортивной борьбы. Он связан с наличием общественного признания этого успеха. Именно в общественном признании своих достижений спортсмен заинтересован больше всего: не будь этого общественного признания, он едва ли мог заставить себя участвовать в тяжелой спортивной борьбе. Спортивная деятельность всегда связана с идейным воспитанием спортсменов, с воспитанием у них глубокого понимания общественного значения своего участия в спорте. В советских условиях спорт включается в общую систему коммунистического воспитания трудящихся и развивает в связи с этим у занимающихся им такие положительные черты личности, как советский патриотизм, коллективизм, дисциплинированность, чувство долга и ответственности перед своим коллективом и другие положительные черты личности советского человека. Психологические исследования позволяют изучить условия, благоприятствующие этому опосредствованному влиянию спорта на развитие личности спортсмена. В этих исследованиях психология спорта непосредственно примыкает к педагогической психологии, исследующей психологические закономерности воспитательной педагогической работы.

Таков круг вопросов, охватываемых исследовательской работой в области психологии спорта. Он показывает, что психология спорта в СССР превратилась в важную отрасль психологической науки с самостоятельными и разнообразными проблемами и методами психологического исследования. Психология спорта помогает научному обоснованию многочисленных и разнообразных вопросов, связанных с развитием спорта в СССР, повышением мастерства советских спортсменов, совершенствованием методов физического воспитания в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абельская Р. С. Об осмысливании движений в процессе овладения прыжком в высоту с разбегу. Сб. «Вопросы психологии спорта», М., ФиС, 1955.
2. Абельская Р. С. Мышление теннисиста в процессе решения тактических задач. Сб. «Вопросы психологии спорта». М., ФиС, 1955.
3. Абельская Р. С. О роли слова и образа в восприятии ситуации спортивной игры. «Вопросы психологии», 1957, № 4.
4. Абельская Р. С. Внутренняя речь в формировании произвольных действий у спортсменов. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
5. Абельская Р. С. и Сурков Е. Н. К вопросу о формировании гимнастических понятий и их влиянии на запоминание гимнастических упражнений и овладение ими. Сб. «Вопросы психологии спорта». М., ФиС, 1955.
6. Амилахвари М. Г. Особенности последовательного оптического образа у квалифицированных спортсменов. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
7. Белиц-Гейман С. П. Волевая подготовка теннисиста. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 5. М., ФиС, 1949.
8. Берзин А. А. К вопросу о структуре представлений о движении и ее словесном обозначении в гимнастике. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.

9. Богданова Д. Я. Осознание движений в процессе овладения двигательным навыком. «Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г.». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

10. Богданова Д. Я. Становление и осознание некоторых качеств движения в процессе овладения навыком. «Ученые записки Белорусского института физической культуры». Вып. 1. Минск, изд-во Белгосуниверситета им. В. И. Ленина, 1957.

11. Богданова Д. Я. Осознавание движений по фазам образования двигательного навыка, Минск, изд-во Белгосуниверситета им. В. И. Ленина, 1957.

12. Богущ Н. Р. О влиянии взаимодействия зрительного и двигательного анализаторов в восприятии и представлении движений. «Вопросы психологии», 1956, № 3.

13. Богущ Н. Р. О явлениях последействия в зрительном и двигательном анализаторах. «Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г.». М., изд-во РСФСР, 1957.

14. Богущ Н. Р. Новые аппараты для графической записи движений при выполнении физических упражнений. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.

15. Богущ Н. Р. и Валигура Л. И. Влияние воображаемой соревновательной ситуации на эффективность действий и частоту пульса спортсмена. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.

16. Богущ Н. Р. и Онищенко И. М. Психологические эксперименты на лабораторных занятиях по психологии спорта. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.

17. Валигура Л. И. Влияние различных форм контроля на эффективность бросков мяча в баскетболе. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.

18. Гавриленко В. А. Психологическая характеристика классической борьбы. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.

19. Гавриленко В. А. Особенности объема и распределения внимания у школьников первых классов на уроках физической культуры. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.

20. Гагаева Г. М. Исследование механизма нарушения скорости процесса реакции. Сб. «Психомоторика и физическая культура». М., 1935.

21. Гагаева Г. М. О тренировке вестибулярного аппарата у спортсменов различных специальностей. «Теория и практика физической культуры», 1938, № 3.

22. Гагаева Г. М. Психологические особенности тренировки вестибулярного аппарата. «Теория и практика физической культуры», 1939, № 2.

23. Гагаева Г. М. Значение проприоцептивной чувствительности при обучении физическим упражнениям. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 4, 1949.

24. Гагаева Г. М. Значение установки на точность и установки на дальность при выработке навыка гранатометания. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 4, 1949.

25. Гагаева Г. М. Изменение удара боксера в связи с проведенными раундами. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 4, 1949.

26. Гагаева Г. М. Нарушение движений при раздражении вестибулярного аппарата. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 4, 1949.

27. Гагаева Г. М. Принципы построения методики тренировки вестибулярного аппарата на основе изучения процессов реакции. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 4, 1949.

28. Гагаева Г. М. Тактическое мышление в спорте. «Теория и практика физической культуры», 1951, № 6.

29. Гагаева Г. М. Роль слова в процессе формирования двигательных навыков в спорте. «Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г.». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

30. Гагаева Г. М. К вопросу о роли слова в процессе формирования двигательных навыков в спорте. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.

31. Гагаева Г. М. Двигательные восприятия и их значение в обучении физическим упражнениям. Сб. «Психология спорта», ФиС, М., 1959.

32. Гагаева Г. М. Психологическая характеристика футбола. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.

33. Гагаева Г. М. Формирование волевых качеств футболистов. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.

34. Гагаева Г. М. и Стрельцов В. В. Влияние тренировки вестибулярного аппарата на некоторые функции центральной нервной системы. «Вопросы авиационной медицины». Т. 5—6, 1938.

35. Генова Е. Некоторые изменения в латентном периоде словесных реакций у борцов. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.

36. Генова Е. и Първанов Б. Влияние тренировки на двигательную реакцию у спортсменов. «Теория и практика физической культуры», 1954, № 5.

37. Гребанс Ф. А. К вопросу о влиянии привычного темпа движений на качество заучивания движения в заданном темпе. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.

38. Дьяков Н. И., Петровский Н. В., Рудик П. А. Психология шахматной игры. М., 1926.
39. Егоров А. С. К вопросу о воспитании волевых качеств на уроках физической культуры в старших классах. «Ученые записки ЛГУ им. А. А. Жданова». «Психология и педагогика», 1956, № 214.
40. Егупов Л. Ф. Запоминание слаломной трассы. Сб. «Вопросы психологии спорта». М., ФиС, 1955.
41. Егупов Л. Ф. Тактические установки слаломиста. Сб. «Вопросы психологии спорта». М., ФиС, 1955.
42. Жаров К. П. Воспитание воли лыжника при прыжках с трамплина. «Теория и практика физической культуры», 1953, № 10.
43. Жекулин С. А. Опыт психологического изучения навыков стильного плавания. Сб. «Психомоторика и физическая культура». М., 1935.
44. Ижеровская Е. И. К вопросу о применении наглядных пособий в обучении физическим упражнениям в школе. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.
45. Ильин А. В. Изменение координации движений под влиянием различных эмоциональных состояний. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
46. Кудыш Т. Д. Физкультура и ее влияние на психику просвещенца. М., «Работник просвещения», 1928.
47. Лалаян А. А., Гаспарян Г. Г., Авакян Э. О. Определение степени объективности оценки своих личных результатов участниками в процессе соревнований. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
48. Лалаян А. А., Гаспарян Г. Г., Авакян Э. О. Зависимость точности судейства по фехтованию от продолжительности работы судей. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
49. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста (1909). Собрание педагогических сочинений. Т. 1 и 2. М., ФиС, 1951, 1952.
50. Лиелиньш Э. Э. Исследование двигательных реакций волейболистов. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
51. Мейксон Г. Б. Психологическое исследование волевого усилия при преодолении трудностей в беге и лыжных гонках. «Теория и практика физической культуры», 1949, № 2.
52. Мейксон Г. Б. К вопросу о трудностях при выполнении учебных нормативов программы по физической культуре для 10 класса средней школы. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.
53. Муратова А. С. Психологическое исследование влияния маршевой подготовки на психомоторные функции. Сб. «Психомоторика и физическая культура». М., 1935.
54. Нарикашвили С. П. и Церетели А. И. Изменение скрытого периода двигательной реакции под влиянием разминки. «Теория и практика физической культуры», 1954, № 2.
55. Нечаев А. П. Психология физической культуры. М., 1926.
56. Норакидзе В. Г. О психологических основах спортивной тренировки. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
57. Озолин Н. Г. Быстрота и методика ее развития. «Теория и практика физической культуры», 1949, № 7.
58. Озолин Н. Г. Воспитание меткости в метании гранат. «Теория и практика физической культуры», 1946, № 1—2.
59. Онищенко И. М. Особенности формирования двигательных представлений и некоторые вопросы обучения акробатике. «Теория и практика физической культуры», 1955, № 10.
60. Онищенко И. М. Особенности развития двигательных ощущений у занимающихся спортивной гимнастикой. «Теория и практика физической культуры», 1957, № 8.
61. Онищенко И. М. Некоторые психологические особенности овладения упражнениями на гимнастических снарядах. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
62. Онищенко И. М. Особенности усвоения простейших акробатических прыжков учащимися старшего школьного возраста. «Теория и практика физической культуры», 1957, № 5.
63. Оплавин С. М. Воспитание быстроты реакции в процессе занятий спортивными играми. «Теория и практика физической культуры», 1953, № 5.
64. Пуни А. Ц. О чувстве темпа у стайеров. «Теория и практика физической культуры», 1937, № 2.
65. Пуни А. Ц. Один из спорных вопросов тренировки пловца. «Теория и практика физической культуры», 1937, № 7.
66. Пуни А. Ц. Кинестетические ощущения у фехтовальщиков. «Теория и практика физической культуры», 1940, № 9.
67. Пуни А. Ц. Влияние плавания на психомоторику пловцов. «Сборник трудов ЛНИИФК». Т. III. М., ФиС, 1940.

68. Пуни А. Ц. Соотношение между частотой гребков и скоростью продвижения вперед при плавании. «Сборник трудов ЛНИИФК», Т. III. М., ФиС, 1940.
69. Пуни А. Ц. Об активной роли представлений в процессе овладения моторными навыками. «Теория и практика физической культуры», 1947, № 9.
70. Пуни А. Ц. Кинестетические ощущения и представления у лыжников. «Труды ЛНИИФК». Лыжный спорт. М., ФиС, 1942.
71. Пуни А. Ц. О формировании интереса к лыжному спорту. «Труды ЛНИИФК. Лыжный спорт». М., ФиС, 1948.
72. Пуни А. Ц. К психологической характеристике предстартового состояния спортсмена. «Теория и практика физической культуры», 1949, № 7.
73. Пуни А. Ц. Психологический анализ процесса образования двигательных навыков. «Труды ЛНИИФК». Т. IV. М., ФиС, 1949.
74. Пуни А. Ц. Психологическая характеристика двигательных навыков на основе учения И. П. Павлова о сигнальной деятельности коры больших полушарий. «Теория и практика физической культуры», 1953, № 1.
75. Пуни А. Ц. О чувственных и логических компонентах двигательной деятельности спортсмена. «Материалы совещания по психологии спорта 1—6 июля 1955 г.». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
76. Пуни А. Ц. Об осознаваемости и неосознаваемости движений в заученных действиях. Сб. «Вопросы психологии спорта». М., ФиС, 1955.
77. Пуни А. Ц. О психологических исследованиях условий, способствующих успешному овладению техникой гимнастических и спортивных упражнений. «Теория и практика физической культуры», 1957, № 8.
78. Пуни А. Ц. О волевой подготовке легкоатлета. «Легкая атлетика», 1957, № 2.
79. Пуни А. Ц. Очерки психологии спорта. М., ФиС, 1959.
80. Пуни А. Ц. О волевой подготовке спортсмена. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
81. Пуни А. Ц. и Костров Н. Ф. Опыт изучения влияния лыжных соревнований на психику лыжников. «Теория и практика физической культуры», 1930, № 12.
82. Рафалович А. Г. О возникновении и развитии интереса к спорту. «Труды ЛНИИФК». Т. V, 1950.
83. Рафалович А. Г. Значение самостоятельного определения и сравнительной оценки времени в развитии «чувства времени» у бегунов. Сб. «Вопросы психологии спорта». М., ФиС, 1955.
84. Рудик П. А. Анализ процесса упражнения. «Труды ГЦИФК. Физическая культура в научном освещении». М., 1924.
85. Рудик П. А. Исследование реакций в применении к основным вопросам физической культуры. «Труды ГЦИФК. Физическая культура в научном освещении». М., 1924.
86. Рудик П. А. Влияние мускульной работы на процесс реакции. «Труды ГЦИФК. Физическая культура в научно-практическом освещении». Вып. 2. «Практическая медицина». Л., 1925.
87. Рудик П. А. Стандарты психотехнических испытаний. «Труды ГЦИФК». Вып. 3. «Практическая медицина». Л., 1926.
88. Рудик П. А. Психотехнические испытания спортивных судей. «Труды ГЦИФК». Вып. 5. «Практическая медицина». Л., 1928.
89. Рудик П. А. Методика психологических испытаний физкультурников. Сб. «Методика исследований и принципы оценки влияния физических упражнений». М., Медгиз, 1930.
90. Рудик П. А. Методы сравнительной оценки результатов комплексного исследования физкультурников. Сб. «Методика исследований и принципы оценки влияния физических упражнений». М., Медгиз, 1930.
91. Рудик П. А. Опыт постановки изучения влияния физкультпаузы на электрозаводе ВЭО в Москве. «Теория и практика физической культуры», 1931, № 1.
92. Рудик П. А. Буржуазные влияния в психотехнике. «Психология», 1933, № 3.
93. Рудик П. А. Опыт методики исследования чувства равновесия. Сб. «Психомоторика и физическая культура». М., 1935.
94. Рудик П. А. Педагогические извращения и физическая культура. «Теория и практика физической культуры», 1937, № 4.
95. Рудик П. А. Воспитание воли. «Советская педагогика», 1944, № 10.
96. Рудик П. А. Воля и ее воспитание. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 1, 1945.
97. Рудик П. А. Игры детей и их педагогическое значение. М., изд-во АПН РСФСР, 1948.
98. Рудик П. А. Педагогические и психологические основы наглядности. «Сборник трудов МГПИИЯ». М., Учпедгиз, 1947.
99. Рудик П. А. Психология. М., Учпедгиз, 1955.
100. Рудик П. А. Всесоюзное совещание по психологии спорта. «Вопросы психологии», 1956, № 3.

101. Рудик П. А. Двигательные навыки в спорте. «Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г.». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
102. Рудик П. А. Второе всесоюзное совещание по психологии спорта. «Вопросы психологии», 1958, № 5.
103. Рудик П. А. О воспитательной работе среди спортсменов. «Теория и практика физической культуры», 1958, № 11.
104. Рудик П. А. Психология. Учебник для институтов физической культуры. М., ФиС, 1958.
105. Рудик П. А. Психологические особенности двигательных навыков и их значение в обучении и спортивной тренировке. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
106. Скобенников К. А. Запоминание движений при разучивании волевых упражнений в гимнастике. Сб. «Вопросы психологии спорта». М., ФиС, 1955.
107. Смирнов Б. Н. К вопросу о значении зрительных и двигательных ощущений у гимнастов при овладении маховыми упражнениями на снарядах. «Ученые записки Смоленского института физической культуры». Вып. 1, 1957.
108. Сурков Е. Н. Роль слова и показа в запоминании гимнастических упражнений. «Теория и практика физической культуры», 1952, № 7.
109. Сурков Е. Н. О некоторых приемах формирования представлений о движении при овладении акробатическими упражнениями. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
110. Тамуриди Р. И. Развитие движений у детей 4—7 лет. «Теория и практика физической культуры», 1947, № 4.
111. Тутунджян О. М. Формирование уверенности в своих силах у школьников в спорте. «Вопросы психологии», 1958, № 4.
112. Тутунджян О. М. О взаимосвязи развития двигательного навыка и волевых качеств. «Теория и практика физической культуры», 1959, № 4.
113. Тутунджян О. М. Формирование настойчивости и выдержки в процессе занятий легкоатлетическими упражнениями. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
114. Украин М. Л. Ощущение движений при выполнении упражнений на гимнастических снарядах. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. V, 1949.
115. Украин М. Л. Роль представлений о движении в овладении физическими упражнениями. «Теория и практика физической культуры», 1945, № 5.
116. Фруктов А. Л. О времени реакции на старте. «Теория и практика физической культуры», 1953, № 4.
117. Худадов Н. А. Скорость реакции у боксеров и методика ее развития. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.
118. Худадов Н. А. Психологические стороны тактики бокса. «Сборник трудов ЦНИИФК. Тактика бокса». М., ФиС, 1952.
119. Цурковский Я. И. Опыт методики воспитывающего психологического эксперимента в спорте. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
120. Цурковский Я. И. Опыт психологического исследования с помощью контролографа спортсменов высшей квалификации. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. ФиС, 1960.
121. Шаталина А. С. и Габайдулина М. Н. Исследование времени двигательных реакций у легкоатлетов в климатических условиях Узбекистана. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
122. Черникова О. А. Методика и результаты учета влияния физкультурпаузы на работоспособность. Сб. «Физкультура на производстве». М., ФиС, 1934.
123. Черникова О. А. Экспериментально-психологическое исследование образования двигательного навыка. Сб. «Психомоторика и физическая культура». М., 1935.
124. Черникова О. А. Стартовая лихорадка. «Теория и практика физической культуры», 1937, № 3.
125. Черникова О. А. Эмоционально-волевые особенности в беге на разные дистанции. «Теория и практика физической культуры», 1938, № 3.
126. Черникова О. А. Психологические особенности тренировки в метании диска и прыжках в высоту. «Теория и практика физической культуры», 1939, № 3.
127. Черникова О. А. О значении физических упражнений и спорта в воспитании характера. «Теория и практика физической культуры», 1948, № 9.
128. Черникова О. А. К вопросу о значении физических упражнений и спорта в воспитании характера. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 4. М., ФиС, 1949.
129. Черникова О. А. Спортивная тренировка и ее значение в развитии смелости и решительности. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 4. М., ФиС, 1949.
130. Черникова О. А. Раздражение вестибулярного аппарата и зрительное восприятие. «Ученые записки ГЦОЛИФК им. И. В. Сталина». Вып. 4. М., ФиС, 1949.
131. Черникова О. А. Психологический анализ преодоления трудностей при волевых действиях в спорте. «Теория и практика физической культуры», 1954, № 8.
132. Черникова О. А. Вопросы психологии в спорте. М., ФиС, 1955.

133. Черникова О. А. Волевые действия в спорте. «Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г.». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
134. Черникова О. А. Психологическая характеристика спортивного бега. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.
135. Черникова О. А. Психологическая характеристика тенниса. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.
136. Черникова О. А. Исследование процесса произвольного преодоления трудностей при длительной мышечной работе. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.
137. Черникова О. А. Эмоциональная память и ее влияние на выполнение физических упражнений. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.
138. Черникова О. А. Условия закрепления отрицательных эмоциональных реакций при выполнении физических упражнений и пути их преодоления. Сб. «Психология спорта». М., ФиС, 1959.
139. Черникова О. А. Исследование влияния эмоций на деятельность спортсмена. Сб. «Проблемы психологии спорта». Вып. 1. М., ФиС, 1960.
140. Чучмарев З. И. Влияние уроков физкультуры на продукцию некоторых интеллектуальных функций у учащихся семилетки. Харьков, 1928.
141. Чучмарев З. И. К вопросу о влиянии уроков физкультуры в школе на управление собой. Харьков, 1928.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОРТИВНОГО СОРЕВНОВАНИЯ

А. И. Луни

Психология спорта — специальная область советской психологической науки. Она изучает психические явления в условиях спортивной деятельности. Важнейшей и специфической особенностью этой деятельности является соревнование.

Соревнование в спорте всегда связано со стремлением достигнуть как можно более высокого результата. В соревнованиях, где участвуют спортсмены высшего класса, это часто связано с запланированным намерением установить новый рекорд или завоевать почетное звание чемпиона города, республики, страны, Европы, мира.

Таким образом, участие в соревновании для спортсмена или команды всегда является делом лично-значимым. Но участие в соревновании имеет еще большее общественное значение, так как спортсмен или команда являются представителями определенного спортивного коллектива, города, республики, страны и успешное или неуспешное выступление их в соревновании получает соответствующую результатам выступления общественную оценку. Все это свидетельствует о том, что участие в соревнованиях для спортсмена или команды является делом ответственным и чем крупнее масштаб соревнования, тем значимость его большая.

В спортивных соревнованиях, как правило, участвуют хорошо подготовленные и равные по силам противники. Это сообщает особую остроту соревновательной борьбе за лучший результат, за достижение победы и требует от спортсмена или команды напряжения всех физических и духовных сил.

Нужно сказать, что в спорте напряжения всегда являются весьма интенсивными, а нередко и максимальными¹.

Описанные условия спортивного соревнования оказывают существенное влияние на личность спортсмена. Это влияние сказывается еще в период, предшествующий соревнованию. Оно оказывает определенное воздействие на спортсмена в ходе самого соревнования, оно оставляет и разнообразное последствие уже после окончания соревнования.

В связи с такого рода влияниями, которые существенным образом отражаются и на достижениях спортсменами того или иного результата

¹ Это не значит — предельными, а лишь доступными спортсмену при достигнутом уровне его подготовленности к соревнованиям.

в соревнованиях и на продолжении их спортивной деятельности после соревнования, возникают многочисленные психологические проблемы, часть которых служила предметом специальных исследований в психологии спорта. В данной статье представлены некоторые итоги изучения следующих проблем: 1) стимулирующего влияния соревнований, 2) предстартового состояния спортсмена, 3) влияния соревновательных напряжений в спорте на протекание психических процессов и 4) психологии побед и поражений в спорте. Эти проблемы были выдвинуты жизнью, практикой спортивной деятельности в связи с массовым развитием спорта в СССР, в связи с задачами повышения мастерства советских спортсменов и их борьбы за мировое первенство и рекорды.

* *
*

Стимулирующее влияние соревнования в спортивной деятельности известно давно. Как правило, именно в процессе соревновательной борьбы спортсмены добиваются выдающихся рекордов. Для примера можно сказать, что именно в условиях соревнования советский спортсмен В. Куц показал феноменальное время бега на 10 000 м, равное 28 мин. 30,4 сек. (мировой рекорд), именно в условиях соревнования польская спортсменка Э. Кшесинская-Дуньска установила мировой рекорд по прыжкам в длину с разбегу—6 м 35 см и повторила его на XVI Олимпийских играх в Мельбурне, именно в условиях соревнования американский штангист среднего веса Т. Коно на XVI Олимпийских играх в Мельбурне установил новые мировые и олимпийские рекорды в толчке двумя руками 175 кг и в сумме троеборья 447,5 кг. Примеры можно было бы умножить до бесконечности.

Специальное экспериментальное исследование в естественных условиях спортивной деятельности позволило получить аналогичные факты. В опытах Г. М. Двали испытуемые (студенты Грузинского ГИФК) проходили пятикилометровую дистанцию на лыжах, проплывали 25 м в бассейне, перетягивали канат, лазили по канату, проезжали на велосипеде короткую дистанцию. Все эти упражнения выполнялись как вне соревнований с заданием показать максимально высокий результат, так и в условиях соревнования двух или более спортсменов. Оказалось, что в условиях соревнования 82,8% спортсменов улучшали свои результаты.

В последние годы влияние соревнования служило предметом исследования и сотрудников кафедры психологии Государственного института физической культуры им. П. Ф. Лесгафта. Так, П. В. Юрьев, изучая вопрос о способности дозировать мышечные усилия у гимнастов различной квалификации (эксперимент велся на динамографе Лемана), установил, что в условиях соревнования гимнастов друг с другом точность дозировки мышечных усилий повышается у них на 30—50%, а в некоторых случаях и более чем в два раза.

А. С. Егоров, работающий над проблемой развития настойчивости, решительности и волевого усилия у учащихся в процессе физического воспитания, также получил совершенно отчетливые данные, свидетельствующие, что в условиях соревнования способность развивать волевое усилие при выполнении статической мышечной работы значительно возрастает. Он предлагал своим испытуемым как можно дольше удерживать на согнутой под прямым углом в локтевом суставе руке груз в 8 кг. При этом регистрировалось время удержания груза и записывались токи действия в двуглавом сгибателе плеча. Оказалось, что в условиях соревнования время удержания груза увеличивалось от 15 сек. до 2 мин. Отчетливо изменялась также частотная и амплитудная характеристика биоэлектрических явлений в двуглавом сгибателе плеча. Факты повышения продуктивности деятельности в условиях соревнования отмечались и ранее некоторыми

исследователями. Так, З. А. Паршина констатировала это в отношении выполнения статической мышечной работы, быстроты движений и силы и т. д.

Заслуживают внимания и новые факты психологических особенностей стимулирующего действия соревнования, полученные в продолжающихся исследованиях А. С. Егоровым.

Пользуясь той же методикой, он установил, что у испытуемых, которым было дано задание удерживать груз как можно дольше, в определенный момент возникает конфликтное состояние. Оно характеризуется борьбой субъективного желания опустить груз, возникающего у испытуемых в связи с развивающимся утомлением, и сознания объективной необходимости выполнить задание экспериментатора. Вне соревнования в большинстве случаев этот конфликт разрешается победой субъективно желаемого. В условиях же соревнований под влиянием действия мотивов достижения превосходства над одновременно участвующим в опыте «противником», как правило, разрешение конфликта идет в направлении преимущества сознания объективной необходимости достигнуть победы над иногда «нестерпимым желанием» опустить руку.

Факты эти тем более примечательны, что аналогичные и довольно частые случаи зарегистрированы были А. С. Егоровым и в естественных условиях спортивных соревнований по различным видам спорта.

Стимулирующее действие соревнования обычно объясняется как результат проявления стенических эмоций.

Конечно, процесс деятельности в условиях соревнования всегда окрашен многообразными и часто ярко выраженными эмоциями. Но, очевидно, не они являются первичным фактором, определяющим стимулирующее действие соревнования. Первичным фактором здесь следует считать объективные условия деятельности, требующие от человека выполнения определенных и тоже объективных действий. Эмоции же являются лишь вторичным фактором.

Исследованиями П. В. Юрьева [21] в области изучения стимулирующего влияния соревнования выяснены некоторые интересные и имеющие существенное значение подробности. Это прежде всего относится к выяснению значения предварительного знания результата, достигнутого «противником». Такое положение имеет всегда место, например, в соревнованиях по гимнастике, прыжкам в воду и в других видах спорта, где участники исполняют упражнение один вслед за другим.

Исследование, направленное на выяснение значения предварительного знания результатов «противника» для точности дозировки мышечного напряжения при выполнении «упражнения» на динамографе, было проведено в упомянутой выше работе П. В. Юрьева.

Рассмотрение величины ошибок, допущенных одним и тем же испытуемым при выполнении сжатия динамографа с заданным напряжением, показало, что почти в 100% случаев предварительное знание результата (т. е. допущенной величины ошибки) «противника» приводит к отчетливому улучшению точности дозировки мышечного напряжения. В некоторых случаях точность дозировки повышалась в два и более раза. Наблюдая за поведением испытуемых после сообщения им результата «противника», можно было заметить повышенную сосредоточенность, с которой они приступали к исполнению упражнения на динамографе. С особой тщательностью выполнялись ими пробные попытки, с особым вниманием, образно говоря, «прислушивались» они к напряжению мышц предплечья, соответствующему задаваемой интенсивности сжатия динамографа. Все это позволяет предполагать, что известие о результате, достигнутом «противником», выступает как второсигнальный раздражитель, вызывающий состояние оптимального возбуждения в определенных участках коры головного мозга и тем самым создающий благоприятные условия для различительной деятельности двигательного анализатора.

Улучшение точности дозировки мышечного напряжения имеет место, как правило, в тех случаях, когда результат, достигнутый «противником», невысок, т. е. когда им совершены довольно большие ошибки. Сообщение таких результатов соревнующимся создает у них чувство уверенности в возможности превзойти «противника». Один из испытуемых, узнав, что в четвертом опыте ошибка «противника» равна 4,3 кг, заявил: «Ну, теперь уж не так тяжело выиграть» — и действительно выиграл, совершив при исполнении задания ошибку, равную 2,6 кг.

Иначе обстоит дело, когда «противник» показывает весьма высокий результат, т. е. совершает минимальную ошибку. Так, например, когда «противник» сделал ошибку, равную всего 0,3 кг, соревнующийся с ним испытуемый, узнав результат, махнул рукой и сказал: «Безнадежно». Исполняя «упражнение», он сделал ошибку в 2,3 кг и проиграл соревнование. Когда же его «противник» при сжатии динамографа левой рукой сделал ошибку, равную 2,0 кг, он уверенно выполнил упражнение (ошибка 0,6 кг) и оказался победителем. Создается впечатление, что достижение весьма высокого результата «противника» рождает сомнение в возможности превзойти его, поэтому и способность к дозировке мышечных усилий снижается. Можно думать, что это является следствием некоторого ухудшения различительной деятельности двигательного анализатора под влиянием отрицательной индукции второй сигнальной системы.

Однако здесь нельзя не принимать во внимание и индивидуальные особенности гимнастов, так как достижение высокого результата «противником» действует угнетающе не на всех. Так, «противник» испытуемого Л. совершил также очень небольшую ошибку, равную всего 0,6 кг. Узнав о ней, Л. не пал духом. Обращаясь к «противнику», он сказал: «Ничего, мы с тобой еще потягаемся». После исполнения упражнения оказалось, что Л. вышел победителем из соревнования — его ошибка была равна 0,3 кг.

Таким образом, достижение «противником» высокого результата явилось для Л. стимулирующим фактором, что и привело к достижению им более высокого результата.

Так же в упоминавшемся уже исследовании Г. М. Двали имели место следующие опыты. Он предлагал велосипедистам пройти отрезок дистанции с заданием показать как можно более высокую скорость, но вне условий соревнования. Затем он создавал ситуацию соревнований и предлагал велосипедистам пройти тот же отрезок дистанции попарно, но сначала один из них шел впереди (стремясь уйти от противника), другой же — сзади (стремясь догнать противника), в следующем заезде они менялись местами. Г. М. Двали получил следующие результаты: вне соревнования среднее время прохождения отрезка равнялось 14,4 сек.; в условиях соревнования, когда испытуемые шли первыми, оно снизилось до 14,0 сек., когда же испытуемые шли вторыми, время было наименьшим — 13,6 сек. Таким образом, стремление догнать противника оказало более действенное влияние на достижение лучшего результата.

Проведенные исследования позволяют сделать заключение, что и в естественных условиях спортивной деятельности важно учитывать, во-первых, стимулирующее влияние фактора соревнования и использовать его в процессе тренировки, во-вторых, приучать спортсменов к соревновательной борьбе с равными и даже превосходящими несколько по силам противниками, учитывая при этом индивидуальные особенности соревнующихся, воспитывая у них волю к победе.

Проблема стимулирующего влияния соревнования, конечно, требует дальнейших и более широко поставленных исследований как в условиях естественной деятельности спортсменов, так в лабораторном эксперименте, моделирующем условия спортивного соревнования.

Предстартовое состояние возникает у спортсмена в связи с предстоящим выступлением на соревнованиях. Оно является эмоциональным состоянием и связано с особенностями переживания спортсменом своего будущего участия в соревнованиях. Предстоящее соревнование на основе прошлого опыта спортсмена может по-разному отражаться в его голове. В одних случаях он может опасаться за исход своего выступления, в других же радостно его ожидать. В том и другом случае это будет переживаться спортсменом по-разному.

Предстартовое состояние являлось предметом многих физиологических исследований (А. Н. Крестовников, Я. Б. Лехтман, К. М. Смирнов и Ф. В. Спиридонова, И. П. Байченко и Г. С. Ган и другие). В них были установлены многочисленные и разнообразные предрабочие сдвиги главным образом вегетативных и анимальных функций организма (учащение пульса, дыхания, повышение обмена веществ и легочной вентиляции, рост потребления кислорода, изменение деятельности выделительной системы, изменение порогов чувствительности анализаторов и др.). Эти же исследования послужили основанием для заключения об условно-рефлекторном механизме предстартового состояния, позволили трактовать его как сложную реакцию на действие многочисленных экстеро- и интероцептивных раздражителей, являющихся сигналами о предстоящей деятельности, и считать, что предстартовое состояние в конечном счете представляет собой приспособительную реакцию к предстоящей работе.

Не без основания высказывается предположение (К. М. Смирнов), что эмоциональное состояние перед стартом, как и всякое эмоциональное состояние, тесно связано не только онто-, но и филогенетически с мышечной деятельностью. Оно связано с подкреплением функциональными изменениями в организме, которые возникают при спортивных упражнениях, т. е. при мышечной работе. При этом данные изменения постоянно подкрепляются также сложной совокупностью сигналов из внешней, прежде всего общественной, среды — взаимодействием первых и вторых сигналов действительности (А. Н. Крестовников, К. М. Смирнов, Я. Б. Лехтман).

В психологии спорта проблема предстартового состояния привлекла внимание исследователей прежде всего в связи с ее практическим значением. Изучение ее позволило установить, что предстартовое состояние неоднородно. О. А. Черникова [19], например, выделила две его разновидности.

Исследования автора [12], [13] и его сотрудников, проведенные более чем на 400 спортсменах различной квалификации, позволили еще более дифференцировать предстартовое состояние. Установлено и в настоящее время является признанным фактом, что это состояние может проявляться в трех основных формах, каждая из которых характеризуется определенными особенностями протекания корковых процессов, вегетативных функций и хорошо выраженными психологическими симптомами.

Первая форма характеризуется оптимальным уровнем всех физиологических процессов. Психологические ее симптомы: напряженное ожидание, возрастающее нетерпение («скорей бы бежать, плыть, начать бой»), легкое возбуждение, мысли о прохождении дистанции или предстоящем бое (темп, тактика), забота об экономии сил, о максимальной готовности к старту.

Вторая форма характеризуется широкой иррадиацией и высокой степенью интенсивности процесса возбуждения в коре головного мозга, резко выраженными вегетативными сдвигами (учащение пульса, дыхания, потливость, дрожание конечностей, иногда дрожь во всем теле, рез-

кое усиление диуреза и др.). Психологические симптомы: волнение, достигающее степени подавляющего, нервозность, неустойчивое настроение (от бурного веселья до слез), забывчивость, рассеянность, беспричинная суетливость и т. д.

Третья форма характеризуется преобладанием в коре головного мозга тормозного процесса, возникновением запредельного охранительного торможения (В. В. Васильева). Типичными внешними реакциями являются малая подвижность, зевота. Психологические симптомы: вялость, инертность, апатия, нежелание участвовать в соревнованиях, плохое настроение, сонливость.

Исходя из особенностей проявления каждой из указанных форм предстартового состояния, автор назвал первую из них состоянием боевой готовности, вторую — состоянием «стартовой лихорадки» и третью — состоянием «стартовой апатии».

Как уже было сказано выше, предстоящее соревнование по-разному отражается в голове спортсмена. Особенности этого отражения и проявляются в различных формах предстартового состояния. В них же выражено отношение спортсмена к своему выступлению в соревновании.

То или иное предстартовое состояние оказывает определенное влияние на протекание деятельности спортсмена во время соревнования и на достижение им того или иного спортивного результата.

Состояние боевой готовности является наиболее благоприятным в этом отношении, состояния же «стартовой лихорадки» и особенно «стартовой апатии» нередко оказывают неблагоприятное влияние и не позволяют спортсмену достигнуть успеха в соревновании.

Общее чрезмерное возбуждение, типичное для состояния собственно «стартовой лихорадки», дезорганизует деятельность спортсмена. Это выражается чаще всего в том, что со старта спортсмен берет чрезмерно бурный темп и, как говорится в спортивной практике, «зарезает» себя: у него не хватает сил выдержать взятый темп до конца. Следовательно, здесь речь идет о том, что спортсмен утрачивает возможность контроля за правильным распределением своих сил на дистанции.

В состоянии же «стартовой апатии» деятельность изменяется в другом направлении: у спортсменов отмечается снижение его волевой активности; он может контролировать и регулировать темп своих действий, однако вся его деятельность протекает на общем сниженном уровне. Как выражаются сами спортсмены, будучи в таком состоянии, они не могут «выложиться». Наиболее упорядоченной деятельностью является в тех случаях, когда при прочих равных условиях спортсмен перед стартом находится в состоянии боевой готовности.

Возникновение того или иного предстартового состояния всегда детерминировано. Число факторов, их детерминирующих, весьма значительно. Но среди этих факторов наибольшее значение с точки зрения обеспечения благоприятного предстартового состояния и предотвращения от неблагоприятных форм является прежде всего хорошая тренированность спортсмена, его отличная, так называемая «спортивная форма».

Наряду с тренированностью выступает исключительное значение организующей идеи, которой руководствуются советские спортсмены, участвующие в ответственных соревнованиях, значение животворного советского патриотизма, чувства коллективизма, чувства долга и ответственности за свои действия. Для спортсменов такой организующей идеей является защита чести алого спортивного знамени, своего спортивного коллектива, города, республики, поддержание спортивного престижа СССР на международной арене. Именно эта идея воодушевляет советских спортсменов в их борьбе за мировое первенство, за победу в международных соревнованиях. Свидетельством тому может, например, служить победа советских спортсменов на Олимпийских играх в г. Мельбурне в 1956 г. и в Скво-Вэлли в 1960 г.

На состояние спортсмена перед стартом могут оказать влияние и другие факторы: характер, масштаб и значение соревнований, состав участников и силы противников, организованность, спаянность и дисциплина в спортивном коллективе, исход прошлых соревнований, состав и поведение зрителей и ряд других.

Дальнейшие исследования проблемы предстартового состояния позволили установить, с одной стороны, что оно зависит также и от индивидуальных особенностей спортсмена, прежде всего от типологических особенностей его высшей нервной деятельности. Исследованиями была установлена возможность большой изменчивости предстартового состояния. Наблюдения за спортсменами в момент получения ими первого извещения о предстоящем участии в соревновании (иногда более чем за месяц до него), утром в день соревнований, за 1—2 часа до соревнований и непосредственно на старте дали многочисленные факты этой изменчивости. Она имеет самые разнообразные комбинации. Можно привести некоторые примеры в порядке констатации факта. Эти примеры относятся к пловцам, которых автор имел возможность наблюдать на протяжении целого сезона.

Пловец У. все время находился в состоянии «стартовой лихорадки», он боролся с ним, но ничего не мог сделать. Утром, в день соревнований, волнение его было подавляющим. За два часа до соревнований впал в состояние «стартовой апатии». Ничего не хотелось делать, не хотелось ехать на соревнование. На старте же был в состоянии боевой готовности.

Пловец К. вначале находился в действительном состоянии боевой готовности, затем в спокойном состоянии, а на старте «потерял голову от волнения».

Пловец М. все время был спокоен. За два часа до старта появилось состояние боевой готовности, сохранившееся до начала соревнований.

Наконец, исследования позволили установить и средства борьбы с неблагоприятными формами предстартового состояния. Здесь позволительно лишь перечислить их. Этими средствами являются: отвлечение, самовнушение, массаж и разминка, проводимая спортсменом перед началом соревнования.

Проблема предстартового состояния, конечно, требует дальнейшей разработки, но уже накопленные факты, во-первых, позволили дать определенные рекомендации для практики воспитания спортсменов в процессе тренировки, во-вторых, поставили для решения ряд существенных вопросов. Основные из них можно сформулировать следующим образом: можно ли рассматривать предстартовое состояние *только* как благоприятную предрабочую реакцию организма; значение типологических особенностей высшей нервной деятельности спортсменов (а в плане психологическом значение индивидуально-психологических различий) в возникновении и динамике предстартовых состояний; пути предотвращения неблагоприятных форм предстартового состояния.

В последнее время со стороны некоторых авторов имеются попытки различать предстартовое и стартовое состояние спортсмена. (А. Н. Крестовников). Я. Б. Лехтман выделяет собственно стартовое состояние, возникающее непосредственно перед стартом, предстартовое состояние, возникающее с момента приезда к месту соревнований («попадание в спортивную обстановку», как пишет Я. Б. Лехтман), и раннее предстартовое (или предсоревновательное) состояние, возникающее задолго до соревнования. Такая градация состояний спортсмена перед соревнованиями лишена каких бы то ни было оснований, так как совершенно отсутствуют научные факты, свидетельствующие о наличии каких-то *существенных, принципиальных* различий как в механизме, так и во внешних проявлениях этого состояния, зависящих только от большей или меньшей временной и пространственной близости спортсмена к моменту и месту начала соревнований.

Интенсивные и максимальные напряжения, связанные со стремлением достигнуть высокого спортивного результата в ходе соревнования, выходят далеко за рамки напряжений, с которыми приходится сталкиваться человеку в обыденной жизни. Но в спорте такие напряжения совершенно неизбежны. Они являются одной из отличительных черт спортивной деятельности. Отсюда и одна из задач спортивной тренировки заключается в том, чтобы подготовить спортсмена к перенесению подобных напряжений, подготовить так, чтобы они для него *из необычных превратились в привычные*.

Процесс превращения необычных напряжений в привычные можно рассматривать как постепенное приобретение спортсменом все возрастающей степени тренированности, приобретение «спортивной формы», а это в свою очередь связано с все большим и большим повышением работоспособности организма спортсмена.

Физиологическими исследованиями (А. Н. Крестовников, В. С. Фарфель, С. В. Шестаков и другие) установлено, что тренированный организм характеризуется явлениями экономизации и мобилизации функций. Основой явлений экономизации и мобилизации служит усовершенствование протекания корковых нервных процессов, а в связи с этим и усовершенствование двигательных и вегетативных функций. Экономизация деятельности организма обеспечивает возможность выполнения спортивных упражнений с большей интенсивностью, более длительно и с меньшим утомлением. Мобилизация же характеризуется, с одной стороны, способностью организма быстро приобретать состояние необходимой активности для выполнения упражнения и, с другой, способностью к максимальному разворачиванию функций всех органов и систем до пределов, доступных организму при данном уровне его тренированности.

Известно, например, что у спортсменов в состоянии «спортивной формы» частота пульса может достигать 276 ударов в минуту, минутный объем сердца — 40 л, артериальное давление — 240 мм, легочная вентиляция — 140 л, поглощение кислорода — 5—5,5 л в минуту и т. д.

Такого рода сдвиги свидетельствуют не только об интенсивности перенесенной нагрузки, но и, это особенно важно, о значительном расширении функциональных возможностей организма, обеспечивающих его высокую работоспособность.

Как необычные напряжения в спортивном соревновании влияют на психическую деятельность спортсмена? Как изменяется это влияние в связи с превращением необычных напряжений в привычные, т. е. в связи с повышением тренированности спортсмена?

Ответ на эти вопросы автор и его сотрудники пытались получить в специальных исследованиях, направленных на изучение влияния спортивных соревнований, на протекание психических процессов у спортсменов.

В разное время у представителей различных видов спорта исследовались восприятие времени («чувство времени»), память и внимание. С целью учета непосредственного влияния напряжений исследование производилось до и после соревнований. В ряде случаев оно проводилось и спустя 18—20 час. после соревнований. Этим имелось в виду выяснить изменение изучавшихся психических процессов в восстановительном периоде после перенесенных напряжений.

«Чувство времени» исследовалось путем следующего приема: спортсменам предлагалось в течение 20 сек. бежать на месте в привычном для каждого темпе. Первые несколько «пробежек» прерывались по истечении 20 сек. Спортсменам говорилось: «Прошло 20 секунд». Затем такие пробежки повторялись от 5 до 10 раз, но теперь спортсмен дол-

жен был каждый раз прекращать бег сам тогда, когда, по его мнению, прошло 20 сек. Точность восприятия времени или, иначе, острота чувства времени характеризовалась величиной отклонения (ошибки) от заданных 20 сек.

Память исследовалась по методу удержанных членов ряда. Для запоминания предлагались двузначные числа, диктуемые экспериментатором в течение 1 мин. Каждый ряд состоял из 12 чисел.

Внимание исследовалось тахистоскопически. Для восприятия предлагались также двузначные числа.

Объем памяти и объем внимания характеризовались количеством запечатлевшихся в том и другом случае чисел. Показатели «чувства времени», памяти и внимания, полученные до соревнования, брались за 100, а изменения после соревнований и спустя 18—20 час. после соревнований, выраженные в процентах, позволяли судить о влиянии перенесенных напряжений. Всего, таким образом, было исследовано 1500 спортсменов. Каждый из них подвергался исследованию неоднократно, и суждения о влиянии соревнования на протекание психических процессов были сделаны на основании свыше 9000 опытов.

Цифры запоминаются трояким способом: один из них логический, второй — механический и третий — смешанный.

Для механического запоминания характерным является фиксация в сознании чисел в том порядке, в котором они диктовались экспериментатором. Для логического запоминания характерно стремление к систематизации продиктованных чисел, не считаясь с порядком, в котором они диктовались.

При смешанном способе запоминания встречаются признаки первых двух. Отсюда различен и характер воспроизведения чисел: при механическом — в порядке их диктовки без попыток как-то осмыслить их в процессе запоминания, при логическом — в произвольном порядке на основе осмысливания чисел в ходе запоминания.

В этом случае числа в процессе запоминания могут систематизироваться по десяткам в восходящем или нисходящем порядке. Осмысливание чисел производится и гораздо более сложными путями. Нескольких примеров: В. И.: «Старался запомнить, связывая цифры из одного десятка (56, 53), сопоставляя с номерами трамваев, с номером дома (79), где я живу». С. В.: «Запомнил число 96, потому что $24 \times 4 = 96$; числа 43 и 67 запомнил потому, что в сумме они дают 110». П.: «Способ запоминания — расположение чисел от меньшего к большему по десяткам. Числа 46 и 73 запомнил, так как сумма цифр в каждой равна 10» и т. д.

В целях учета влияния соревнований на качественную сторону процесса запоминания до, после и через 18—20 час. по окончании соревнования вычислялся и сопоставлялся процент спортсменов, запомнивших числа логическим и смешанным путем, и процент спортсменов, запомнивших их механически.

Проведенные исследования позволили прежде всего установить факты, характеризующие общую картину влияния перенесенных напряжений в спортивных соревнованиях. Они представлены в табл. 1 и 2.

Анализ таблиц позволяет сделать следующие заключения:

1. Длительные (30 км бег, лыжные гонки на 30 и 50 км) или относительно кратковременные (кросс 5 км) интенсивные напряжения во время соревнований вызывают значительное снижение и остроты «чувства времени», и объема памяти, и объема внимания.

2. Напряжения существенным образом сказываются и на качественной стороне процесса запоминания: это выражается в том, что после соревнований резко снижается количество их участников, пользую-

Изменение некоторых психических процессов под влиянием соревнований

Виды соревнований	Чувство времени		Объем памяти		Объем внимания	
	после соревнования	через 18—20 час.	после соревнования	через 18—20 час.	после соревнования	через 18—20 час.
(в процентах)						
Пробег: г. Пушкин — Ленинград	-11	-5	-15	-11	-29,1	-18,5
Лыжи 30 км	-19,6	-12,3	-20,0	-18,2	-37,7	-16,4
50 км	-28	-21,2	-32	-24,8	-47,3	-20,0
Кросс 5 км	-18,0	-4,1	-10,8	+1,5	-0,6	+0,3

Таблица 2

Качественное изменение запоминания чисел под влиянием соревнований

Виды соревнований	Процент лиц, пользующихся логическим и смешанным способами запоминания		
	до соревнования	после соревнования	через 18—20 час.
Пробег: г. Пушкин — Ленинград	76	34	51
Лыжи 30 км	78	36	56
50 км	74	32	47
Кросс 5 км	81	59	79

шихся логическим запоминанием чисел, и столь же резко увеличивается количество участников, запоминающих числа механически.

3. Восемнадцати-, двадцатичасовой отдых после перенесенных длительных напряжений оказывается недостаточным для восстановления как остроты «чувства времени», объема памяти и объема внимания, так и качественной стороны процесса запоминания. Но его можно считать достаточным после относительно кратковременного, хотя и интенсивного напряжения (кросс 5 км).

Полученные факты следует трактовать, как последствия возникающего утомления в результате перенесенных напряжений.

Такова, повторим, общая картина влияния перенесенных напряжений в спортивных соревнованиях. Существенные дополнения к ней вносят факты влияния тех же напряжений на спортсменов *более* тренированных и *менее* тренированных.

Эти факты представлены в табл. 3 и 4.

Анализ данных таблиц обнаруживает заметные отличия в изменениях остроты «чувства времени», объема памяти, внимания и качественных особенностях запоминания чисел у *более* и *менее* тренированных спортсменов под влиянием перенесенных соревновательных напряжений:

1. В большинстве случаев снижение остроты «чувства времени», объема памяти, внимания и процента лиц, запоминающих числа логическим путем, у более тренированных спортсменов значительно меньше, чем у менее тренированных. Но после лыжной гонки, отличавшей-

Таблица 3

Изменение некоторых психических процессов под влиянием соревнований в связи с тренированностью спортсменов

Виды соревнований	Более тренированные						Менее тренированные					
	Чувство времени		Объем памяти		Объем внимания		Чувство времени		Объем памяти		Объем внимания	
	после соревнования	через 18-20 час.	после соревнования	через 18-20 час.	после соревнования	через 18-20 час.	после соревнования	через 18-20 час.	после соревнования	через 18-20 час.	после соревнования	через 18-20 час.
Пробег: г. Пушкин - Ленинград	- 6,3%	+ 3,0%	-12,1%	- 5,1%	-21,3%	-10,4%	-17,9%	-10,2%	-21,3%	-16,0%	-34,2%	-27,8%
Лыжи 30 км	-26,6%	- 9,3%	-21,0%	+ 0,5%	-40,8%	-14,3%	-20,3%	-18,0%	-18,1%	-10,9%	-32,7%	-29,2%
50 км	-25,0%	-11,0%	-30,5%	-12,6%	-42,1%	-13,0%	-34,2%	-31,2%	-41,1%	-33,3%	-55,0%	-39,9%
Кросс 5 км	- 9,0%	+ 6,1%	- 3,5%	+ 8,4%	- 7,8%	+ 7,8%	-20,1%	- 8,8%	-16,6%	- 7,5%	-15,0%	- 6,3%

**Качественное изменение запоминания под влиянием соревнований
в связи с тренированностью спортсменов**

Виды соревнований	Более тренированные			Менее тренированные		
	Логическое и смешанное запоминания			Логическое и смешанное запо- минания		
	до со- ревно- вания	после соревно- вания	через 18-20 час.	до со- ревно- вания	после со- ревнования	через 18-20 час.
	(в процентах)					
Пробег: г. Пуш- кин — Ленин- град	75	54	70	77	48	60
Лыжи 30 км	80	32	69	76	37	52
50 км	77	30	60	72	39	39
Кросс 5 км	79	75	81	83	53	76

ся особенно острой и напряженной борьбой между лучшими лыжника-ми, можно отметить обратную зависимость.

2. Восстановление прежнего уровня исследованных психических процессов у более тренированных спортсменов протекает значительно быстрее. Это имеет место и после 30-километровой лыжной гонки, несмотря на более резкую реакцию на перенесенную нагрузку непосредственно после соревнований. У менее тренированных, особенно после 30- и 50-километровых лыжных гонок, это восстановление относительно очень замедленно.

3. В некоторых случаях и, в частности, после 5-километрового кросса у более тренированных восстановление остроты «чувства времени», объема памяти, внимания, а также и более совершенных способов запоминания чисел не только достигает исходных величин (до соревнований), но даже несколько превышает их.

Установленные различия у более и менее тренированных спортсменов во влиянии спортивных соревнований на исследованные психические процессы являются фактами большой принципиальной важности. Эти факты позволяют утверждать, что в результате систематической тренировки у спортсменов развивается не только физическая но и психическая готовность к перенесению необычайных напряжений, связанных с интенсивной мышечной деятельностью, а сами такого рода напряжения из необычных становятся привычными.

Эти факты свидетельствуют о том, что явления экономизации и мобилизации, характерные для тренированного организма, обнаруживаются и в изменениях психических процессов, возникающих вследствие перенесенных в соревнованиях напряжений. Здесь, очевидно, ведущую роль играет кора больших полушарий, системность в ее работе, которая перестраивается на определенный лад в процессе тренировки в соответствии с требованиями спортивной деятельности.

Исходя из физиологического учения И. П. Павлова, можно думать, что основным в этой тренировке является процесс установления, так сказать, на более высоком уровне нормального баланса возбуждательного и тормозного процессов в коре больших полушарий, вследствие чего повышается устойчивость нервных клеток в отношении истощения и более совершенно протекает процесс восстановления. Высказанное предположение основывается на исследованиях ученика И. П. Павлова — Г. В. Фольборта [17], [18], который, изучая взаимоотношение процессов истощения и восстановления, возбуждения и торможения, на основании большого количества экспериментальных фактов пришел к следующим заключениям:

1. Функциональные изменения, вызванные продолжительной и интенсивной деятельностью органов, выражающиеся в снижении полноценности их функций, являются одновременно основным возбудителем процесса восстановления дееспособности органов.

2. Процесс восстановления идет неравномерно: временами функциональные потенциалы работавшего органа значительно превышаются, а временами спускаются ниже нормального уровня и затем уже устанавливаются на нормальной высоте.

3. Возвращение к нормальной дееспособности работавшего органа характеризуется, с одной стороны, *нарастанием* функциональных потенциалов, с другой — *упрочением* достигнутого состояния, которое делает восстановленность функций органа *устойчивой, прочной*. Вместе с тем уровень состояния восстановленности *на некоторый период времени значительно превышает норму*.

Г. В. Фольборт экспериментально показал также, что во взаимодействии процессов истощения и восстановления огромное значение имеет процесс торможения. Он подтвердил и развил положение И. П. Павлова о том, что торможение не только прекращает деятельность, но является фактором, стимулирующим восстановление.

Изложенные кратко положения, вытекающие из работ Г. В. Фольборта и его сотрудников, раскрывают физиологические механизмы рассмотренных выше изменений психических процессов под влиянием физических напряжений и в связи с различной тренированностью участников соревнований.

Результаты проведенных исследований не только позволили установить некоторые закономерности влияния спортивных соревнований на психическую деятельность спортсменов, но и поставили для решения еще одну сложную, но в то же время и важную проблему — проблему, связанную с выяснением психологических показателей тренированности спортсменов.



Проблема психологии побед и поражений в спорте является совершенно еще не разработанной, но в то же время и весьма важной.

Исход спортивного соревнования или его этапов (как это, например, имеет место в спринтерском беге, боксе, фехтовании, борьбе и т. д.) небезразличен для спортсмена. Победа или поражение различно отражаются в его сознании и нередко оказывают решающее влияние и на результаты последующих соревнований, и на отношение спортсмена к дальнейшей тренировке.

Исследование кинестетических ощущений у фехтовальщиков в связи с различным исходом боя показывает, что состояние спортсмена после победы и после поражения действительно неодинаково и об этом можно судить по изменениям отчетливости кинестетических ощущений.

Естественно, что после напряженных боев с противниками у фехтовальщиков развивается утомление. Следствием его является снижение отчетливости кинестетических ощущений.

Однако снижение отчетливости этих ощущений *после поражения больше, чем после победы* (см. табл. 5).

Понятия «победа» и «поражение» в психологическом плане следует рассматривать широко. Победить — это не значит только занять в каком-либо соревновании первое место. Точно так же и потерпеть поражение не значит только не выиграть первенство. В психологическом смысле победа — это успех спортсмена на соревновании, а поражение — неудача. Ведь первое место в любом соревновании занимает в большинстве случаев только один участник или одна команда, успех же мо-

Таблица 5¹Изменение отчетливости кинестетических ощущений
в связи с исходом боя

Бойцы	Показатели отчетливости кинестетических ощущений		
	Исходные данные до боя (в градусах)	Исход боя (в градусах)	
		победа	поражение
Б.	0,16	1,10	2,10
К.	0,36	0,87	1,50
Л.	0,60	1,12	1,99
В.	0,86	1,10	2,14
М.	1,00	2,85	4,29
В среднем	0,58	1,41	2,40

гут иметь многие, которым удалось на данном соревновании улучшить свои результаты. Точно так же и поражение фактически терпят только главные претенденты на выигрыш соревнования, но многие могут выступать на соревнованиях неудачно, т. е. показывая более низкие для себя результаты.

Победа и поражение (т. е. успех и неудача) могут вызвать и положительное, и отрицательное психологическое состояние спортсмена и соответствующее этому состоянию отношение к деятельности, выражающееся в объективных действиях.

Влияние побед и поражений в спорте с психологической точки зрения изучалось автором методами беседы и наблюдения более чем за 300 спортсменами — пловцами, лыжниками, фехтовальщиками, бегунами и представителями других видов спорта.

Победы. Обычно спортивный успех во время соревнований вызывает у спортсмена благоприятное психологическое состояние. Для этого состояния характерно чувство удовлетворенности, уверенности в своих силах. Спортсмен доволен своим успехом, у него бодрое, жизнерадостное настроение, у него есть огромное желание продолжать тренировку, снова выступить на соревнованиях и снова победить.

«После каждого успешного выступления в соревнованиях мне кажется, что я могу улучшить результат, что я могу еще быстрее плавать. Победа доставляет удовлетворение и желание еще раз выступить и еще раз победить.. После отдыха с жаром принимаюсь за тренировку», — говорит пловец И.

Такое состояние после победы типично для спортсменов и вполне закономерно: спортсмен много тренировался, тщательно готовился к соревнованию и теперь чувствует реальные результаты своих трудов. Огромное положительное психологическое значение спортивного успеха заключается именно в том, что успех создает эмоционально благоприятное состояние у спортсменов для продолжения работы над собой. Спортсмен отчетливо сознает, что именно предшествующая тренировка обеспечила его успех в соревновании, он ставит перед собой определенные цели для будущих соревнований и упорно работает над собой в процессе дальнейшей тренировки. В этом — положительная сторона спортивного успеха.

¹ В таблице приведены величины ошибок в определении амплитуды движений на приборе для изучения мускульно-двигательного чувства рук при ротационных движениях в луче-локтевом сочленении. Чем меньше ошибка, тем выше отчетливость кинестетических ощущений.

Однако победа у некоторых спортсменов, а иногда и у целых команд может вызвать и совершенно нежелательное психологическое состояние. В результате успехов, особенно достигнутых без особого труда, спортсмен может приобрести излишнюю самоуверенность, беспечность и подчас зазнайство, он может превратиться в своеобразного вельможу от спорта.

Самоуверенность и зазнайство приводят к переоценке своих сил и недооценке сил противников. Такой спортсмен или такая команда подходят к любому и особенно к более слабому противнику с чувством своего превосходства, у них создается, по выражению одного из футболистов, «крайне вредное настроение размагничности». Они соревнуются не в полную силу, ведут соревновательную борьбу как бы снисходя к противнику и очень часто жестоко расплачиваются за это.

На одном из первенств Ленинграда по фехтованию в финальной пулке выступала одна из сильнейших фехтовальщиц В. и другая фехтовальщица П. — самый слабый боец в этой пулке. В. вышла победительницей из всех боев. Ей предстоял последний бой с П., которая также провела бои со всеми противниками и от всех потерпела поражение.

Исход боя В. и П. был совершенно неожиданный: В. «блестяще» проиграла со счетом 5:1. Правда, В. в конечном счете явилась победительницей первенства Ленинграда по рапире, но поражение от П. ей было обидно до слез. Причину его В. объяснила сама: «Ее (П.) все бьют, я понадеялась на легкую победу, считая себя сильной, а П. слабой, и не отнеслась достаточно внимательно к этому противнику». Проявление элементов зазнайства, самоуспокоенности имело место и у некоторых игроков сборной футбольной команды СССР по футболу в период подготовки ее к участию в XVI Олимпийских играх 1956 г.

Самоуверенность и зазнайство могут явиться причиной создания у спортсменов ложного представления о самих себе, о своих исключительных способностях, которые всегда должны обеспечить им спортивный успех.

В результате у них может появиться пренебрежительное отношение к тренировке, к работе над собой, может появиться состояние «почивания на лаврах». Но лавры победителя при таких условиях могут превратиться в тернии: спортсмену больше уже не удастся побеждать. Так, например, случилось с известным гимнастом Н. То же имело место и у одного из выдающихся гребцов СССР Т.

Пусть спортсмен и будет даже выдающимся по своим природным способностям, но и природный дар нужно заботливо и постоянно развивать, нужно его отшлифовывать, как драгоценный алмаз, чтобы он заиграл всеми цветами радуги. Талант расцветает лишь при неограниченной работоспособности.

Высокой работоспособностью, регулярностью и систематичностью тренировки характеризуются и спортивные таланты.

Общезвестно, с какой настойчивостью и систематичностью тренируются круглогодично все лучшие спортсмены. Например, блестящие победы в беге на 5000 и 10000 м на XVI Олимпийских играх Владимира Куца, столь же выдающийся успех Эмиля Затопека, занявшего на XV Олимпийских играх первые места в беге на 5000, 10 000 м и в марафонском беге, завоевание Виктором Чукариным почетного звания абсолютного чемпиона на XV и XVI Олимпийских играх по гимнастике — все это результат длительного и упорного труда, длительной и очень жесткой тренировки.

Психологические причины самоуверенности и зазнайства кроются в длительном выступлении в соревнованиях без поражений, чрезмерном захваливании победителей, нередко даже не соответствующем действительным успехам спортсменов, в снисходительном отношении к

проявлению зазнайства. Захваливание спортсменов свойственно и некоторым тренерам, руководящим работникам и товарищам спортсмена, не имеющим представления о психологическом значении оценки, которое хорошо показано в специальном исследовании Б. Г. Ананьева «Психология педагогической оценки» [1]. Конечно, все они хвалят спортсмена из хороших побуждений, желая стимулировать его к дальнейшей тренировке, к дальнейшим успехам. Но их добрые намерения часто переходят в свою противоположность, если не позаботиться о воспитании у спортсмена ответственного отношения к делу, скромности, правильной самооценки, критического подхода к самому себе, к своим достижениям, умения видеть свои недостатки, умения устанавливать правильное отношение к тем и другим, настойчивости в исправлении недостатков и т. д.

Нельзя не учитывать, что в захваливании может быть повинна и пресса (особенно иностранная, падкая на сенсации).

Такова в психологическом смысле оборотная сторона спортивного успеха. Ее всегда нужно иметь в виду, и, если она проявляется у кого-либо из спортсменов или у какой-либо команды, необходимо употребить все меры воспитательного воздействия, чтобы не дать развиться вреднейшим качествам зазнайства и головокружения от успехов, для того чтобы заставить спортсмена почувствовать неудовлетворенность своими успехами, заставить его «взбеситься на себя», как говорил в отношении работоспособности П. Ф. Лесгафт.

Поражение. Поражение так же, как и победа, вызывает неоднородное психологическое состояние у спортсменов.

Состояние это, характеризующее отношение спортсмена к поражению, выражается в следующих формах: действенное, угнетенное, безразличное, неопределенное.

Безразличное и неопределенное состояния отмечены всего в 4,6% исследованных случаев, что касается угнетенного (32,6%) и действенного (55,6%) состояний, то они являются хотя и противоположными, но наиболее характерными состояниями спортсменов после поражения.

Действенное состояние, возникающее у спортсменов после поражения, характеризуется стремлением к продолжению тренировки, приливом энергии, направленной главным образом на анализ причин своего поражения и нахождения способов их устранения в процессе дальнейшей тренировки с тем, чтобы в следующем соревновании иметь больше шансов на успех.

О таком отношении к поражению и к дальнейшей тренировке квалифицированные спортсмены сами сообщают, например, в следующих выражениях:

Г. (пловец). «Проигрыш переживаю болезненно. Он вызывает злость и заставляет приналечь на тренировку».

З. (лыжник). «После поражения хочется натренироваться хорошо, чтобы потом победить во что бы то ни стало».

К. (фехтовальщик). «Если я какому-либо бойцу раз проиграю, то больше я от него не потерплю поражения. Если даже во время вольных боев на тренировке мне товарищ всыпал как следует, то на другой день он ползатится тем же. Я всегда отношусь к этому горячо. Я каждый полученный удар продумываю и нахожу контрудар».

Действенное состояние, конечно, наиболее свойственно для советского спортсмена, так как вся система коммунистического воспитания, вся практика социалистического строительства СССР приучает не бояться трудностей, преодолевать их, не бояться временных неудач, критически и самокритически подходить к вскрытию причин их, устраняя помехи, идти к победе. Правильно построенный процесс спортивной тренировки воспитывает такие качества у наших спортсменов.

Угнетенное состояние характеризуется плохим настроением, упадком сил, унынием, чувством обиды, разочарованием и в отдельных случаях даже утратой веры в свои собственные силы, в возможность впоследствии добиться победы. Это состояние оказывает очень сильное влияние на действия спортсмена как во время соревнований, так и в процессе продолжающейся после соревнований спортивной тренировки. Оно иногда даже бывает настолько стойким, что спортсмен не может от него отрешиться во время целого ряда последующих соревнований.

В плавании и легкой атлетике спортсмену в один и тот же день приходится часто участвовать в нескольких забегах, заплывах и т. д., в фехтовании, борьбе, боксе и спортиграх спортсменам нужно соревноваться с несколькими противниками или же проводить соревнование в несколько приемов (например, 3 раунда по 3 мин. в боксе, 2 тайма матча в спортиграх). Не так уж редко неудачное первое выступление или неудача в ходе игры вызывает у спортсменов угнетенное состояние, следствием которого может явиться и проигрыш всего соревнования в целом. Но во время одного и того же соревнования иногда даже случайный успех или успех, достигнутый в результате наличия в команде более стойких игроков, может устранить угнетенное состояние, возникающее в связи с первой неудачей, а вторая неудача может снова вызвать угнетенное состояние и т. д.

Поражение может создать у спортсмена неблагоприятную психологическую установку на следующий за соревнованием процесс тренировки. Здесь опасность заключается в прекращении систематической тренировки, а иногда даже и в отказе от занятий этим видом спорта. Автор наблюдал ряд таких случаев среди пловцов, легкоатлетов, лыжников, фехтовальщиков.

Поражение может повлиять еще в одном направлении. У потерпевшего поражения спортсмена, а иногда даже у целой команды, раз проигравшей какому-либо противнику, может создаться предвзятое мнение о том, что этого противника победить невозможно, и при следующих встречах с ним они выходят на поле, на ринг или на дорожку с явной установкой на поражение, которая может превратиться в самую ужасную вещь для спортсмена — «привычку к проигрышу», как выразился один из видных, находившихся под наблюдением фехтовальщиков.

В таком положении, например, оказалась в свое время одна из лучших фехтовальщиц СССР Ч., когда ей приходилось вести бой с несколько даже более слабой фехтовальщицей Г., только потому, что Ч. одну из первых встреч с Г. ей проиграла.

Вот что говорит Ч. после одной из последующих встреч с Г. «Спешила закончить бой оттого, что ее боялась — проигрывала ей раньше, и начала с неуверенностью, а уверенность многое решает: с Р. ведь было 3:0 в ее пользу, и все же я выиграла».

Психологических причин такого влияния поражений много. Прежде всего причиной является недостаточное развитие волевых качеств спортсменов: решительности, настойчивости, критичности и моральной воспитанности воли, а также явно недостаточная забота о воспитании упорства в достижении цели и твердости характера.

Одной из существенных причин является также извращенное представление о том, что успех должен прийти немедленно, как только спортсмен овладеет техникой и подготовит себя физически.

Несомненно, большую роль играет преждевременное участие в соревнованиях, т. е. когда не достигнута еще спортивная форма.

Наконец, нужно иметь в виду и следующее обстоятельство: иногда спортсмен не бывает ознакомлен с противниками, с их сильными и слабыми сторонами, с особенностями тактики и т. д. В результате он

может потерпеть неожиданное поражение, на основании которого у него создается предвзятое мнение о невозможности победы над данным противником.

Таким образом, поражение, вызывающее угнетенное состояние спортсмена, может самым неблагоприятным образом сказываться на дальнейшей деятельности спортсмена. На это обращают внимание и зарубежные специалисты, пишущие книги и статьи по психологии спорта, например Д. Лоутер (США), Л. Персиваль (Канада) и другие. Они призывают тренеров уделять спортсменам, потерпевшим поражение, особое внимание, так как после поражения спортсмены чувствуют себя глубоко несчастными.

Только упорной и правильно поставленной воспитательной работой тренера и всего спортивного коллектива, работой каждого спортсмена над собой можно достигнуть «нечувствительности» к поражениям, развить волю к победе и устранить всякие ложные, предвзятые представления о путях достижения спортивного успеха в соревнованиях.

Труд, только упорный труд над собой, в смысле моральной и волевой подготовки, в смысле физического, спортивно-технического и тактического совершенствования, дает и в этом отношении свои положительные результаты.

Очень показательна в этом смысле позиция одного из мастеров фехтования К., о которой он говорит следующее: «На меня это раньше действовало таким образом, что если я получаю поражение, то оно часто бывало причиной последующих поражений. А теперь не только поражение в результате всего боя, но и отдельный удар заставляют более упорно добиваться лучших результатов. Если я получил поражение в первом бою, то ставлю задачей достигнуть победы в последующих боях.

Характерен для меня бой с М. Я получил четыре удара подряд. Счет был 4:0 в пользу М. Положение казалось явно безнадежным. Но я упорно продолжал бой и отквитал 4 удара (счет стал 4:4), а затем выиграл и последний». И действительно, наблюдая К. на многих соревнованиях, автор имел возможность убедиться, что ни поражение не приводило его в отчаяние, ни многочисленные успехи не кружили голову.

Прекрасный совет спортсменам давал в свое время чемпион мира по теннису француз Коше [8]. Он писал: «Если вы проиграли — не печальтесь, не отчаивайтесь, если выиграли — не слишком радуйтесь, ведь впереди у вас будет много случаев снова выиграть, а еще больше проиграть».

* *
*

Разработка рассмотренных проблем в психологии спорта имеет существенное практическое и общетеоретическое значение.

В практическом отношении результаты изучения указанных проблем дают в руки преподавателям физического воспитания и тренерам материал, позволяющий, с одной стороны, лучше решать вопросы воспитания советского человека — советского спортсмена в процессе спортивной деятельности; с другой — эти материалы помогают решению педагогических вопросов, связанных с физической и особенно с психологической подготовкой спортсменов к участию в спортивном соревновании. Последнее является существенно важным, имея в виду все повышающийся уровень спортивных достижений и все более обостряющуюся борьбу за лучший результат, за победу в спортивном соревновании при равенстве сил спортсменов высшего класса, борьбу, требующую от ее участников максимального напряжения всех физических и духовных сил.

В теоретическом плане результаты изучения указанных проблем непосредственно связаны с такими важнейшими общепсихологическими проблемами, как проблема отношений и проблема значимости. Они связаны и с более частными, но также важными проблемами общей психологии. Это — проблемы мотивов деятельности, эмоций и воли. Нельзя не сказать, наконец, что результаты изучения указанных проблем в психологии спорта, в особенности вопросов влияния спортивных соревнований на психическую деятельность в связи с тренированностью спортсменов, относятся непосредственно к проблеме повышения работоспособности человека, имеющей не только существенное общетеоретическое значение, но и являющейся одной из центральных в психологии труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. «Труды Института по изучению мозга им. Бехтерева». Т. IV, 1935.
2. Байченко И. П. и Ган Г. С. Энергетическая оценка основной гимнастики Нильса Бука. «Труды ЛНИИФК». Т. II, 1936.
3. Богаченко Л. С. О влиянии школьного дня на условные связи первой и второй сигнальных систем и на взаимоотношения этих систем. «Журнал высшей нервной деятельности им. академика И. П. Павлова». Т. III. Вып. 2, 1953.
4. Васильева В. В. О предстартовом состоянии. «Теория и практика физической культуры». Т. XVI. Вып. 8, 1953.
5. Зимкин Н. В., Коротков А. В., Лехтман Я. Б. и др. Физиологические основы физической культуры и спорта, ФиС, 1955.
6. Качалин С. Д. Об итогах подготовки и участия советских футболистов в XVI Олимпийских играх. М., 1957.
7. Коменский Ян Амос. Избр. пед. соч. Т. II, Учпедгиз, 1939.
8. Коше Анри. Теннис, ФиС, 1935.
9. Крестовников А. Н. Очерки по физиологии физических упражнений, ФиС, 1951.
10. Лехтман Я. Б. Анализ стартового состояния. Дисс., 1945.
11. Паршина З. А. Психология соревнования. Дисс. 1941.
12. Пуни А. Ц. К психологической характеристике предстартового состояния спортсмена. «Теория и практика физической культуры». Т. XII. Вып. 7, 1949.
13. Пуни А. Ц. Психология спорта. Докт. дисс. Л., 1952.
14. Смирнов К. М. Опыт физиологического исследования предстартового состояния. Сб. «Опыт изучения регуляции физиологических функций в естественных условиях существования организмов». Т. III, изд-во АН СССР, 1954.
15. Смирнов К. М. и Спиридонова Ф. В. Физиологическая характеристика предстартового состояния. Сообщение 1-е. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины». Т. XXIV. Вып. 6, 1947.
16. Спорт за рубежом. «Информационный бюллетень ЦНИИФК». Вып. 6, 1956.
17. Фольборт Г. В. Процессы истощения и восстановления как основа физиологического понимания утомления и отдыха, «Труды VII Всесоюзного съезда физиологов, биохимиков и фармакологов». Кн. I, 1949.
18. Фольборт Г. В. Новые факты и соображения к учению И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. «Журнал высшей нервной деятельности им. академика И. П. Павлова». Т. I. Вып. 3, 1951.
19. Черникова О. А. Стартовая лихорадка. «Теория и практика физической культуры», 1937, № 3.
20. Шульце Р. Практика экспериментальной психологии, педагогики и психотехники. «Вопросы труда», 1926.
21. Юрьев П. В. Исследование способности к дозировке мышечного напряжения у гимнастов различной квалификации. «Тезисы докладов научной конференции студентов институтов физической культуры». М., 1956.

ИЗУЧЕНИЕ МОЗГОВЫХ ПОРАЖЕНИЙ И ВОССТАНОВЛЕНИЯ НАРУШЕННЫХ ФУНКЦИЙ

А. Р. Лурия

1

Русская медицинская психология пришла к Великой Октябрьской революции с давними и серьезными научными традициями. Еще в 60-х годах прошлого века основоположник русской физиологии и материалистической психологии И. М. Сеченов, начавший свою работу над рефлекторным истолкованием психических явлений, видел пафос в возможности создать медицинскую психологию, которая помогла бы научному подходу к анализу механизмов душевной жизни, к распознаванию и терапии психических заболеваний. В создании «Медицинской психологии» он видел свою основную задачу и, работая над ней, писал о ней, как о своей «лебединой песне» [154].

Если в трудах И. М. Сеченова материалистический принцип анализа важнейших фактов патологических изменений психики проявлялся лишь в общем подходе к их анализу, в физиологических экспериментах, поставленных над животными, и лишь частично в отдельных наблюдениях над болезненными состояниями у человека, то уже к 90-м годам прошлого века в различных психиатрических и неврологических учреждениях России начинают появляться психологические лаборатории, которые ставят своей задачей внесение в клинику нервных и душевных болезней экспериментально-психологических методов исследования. Первые такие лаборатории были основаны В. М. Бехтеревым в Казанской психиатрической клинике и С. С. Корсаковым в Московской психиатрической клинике (лаборатория А. А. Токарского). Некоторое время спустя таких лабораторий становится больше, начинается психологическая работа в клинике нервных болезней Московского университета (лаборатория Г. И. Россоломо). Приложение объективных экспериментально-психологических методов к психиатрии, перенесенных В. М. Бехтеревым в Петербург, принимает особенно широкие формы. Начинает выходить журнал «Обозрение психиатрии, криминальной антропологии и экспериментальной психологии», превратившийся затем в «Вестник психиатрии, неврологии и криминальной психологии». Значительное количество экспериментально-психологических исследований, публикуемых в этих журналах, освещает вопросы изменения скорости реакций, ассоциативных процессов, внимания, памяти и эмоциональных состояний при отдельных психических заболеваниях, отражая тем самым большую работу, в ко-

торой совместно работающие врачи и психологи разрабатывают новые пути объективного подхода к патологическим изменениям сознания.

В первый период (до 1910 г.) работы по применению психологического эксперимента к клинической практике не выходили за пределы отдельных экспериментальных исследований, некоторые из которых вели к установлению новых и существенных психофизиологических фактов; однако уже начиная с 900-х годов эти экспериментальные исследования начали складываться в известные системы, значение которых стало выходить далеко за пределы отдельных частей экспериментальной психологии.

В работах Г. И. Россолимо [46], а затем и А. Н. Бернштейна [17] были сделаны первые попытки систематически ввести психологический эксперимент в практику клинической диагностики. Первым из них была разработана система психологических экспериментов, которая по замыслу автора должна была позволить объективно установить уровень отдельных психических функций, изменившихся при тех или иных патологических состояниях мозга, и тем самым выразить общие функциональные нарушения, характеризующие различные заболевания мозга в своеобразном «профиле изменения психодинамики». Попытка Г. И. Россолимо создать «психологические профили», характеризующие различные патологические состояния, встретилась с большими препятствиями, связанными с тем, что научная теория строения психических процессов к тому времени еще не была развита и автору приходилось базироваться на существовавших тогда идеалистических теориях «эмпирической психологии», к которой он прибавил ряд дополнительных соображений. Успешному решению поставленной задачи мешал упрощенный количественный подход к анализу изучаемых явлений и те упрощенные приемы тестового исследования, которые были введены автором.

Однако нет сомнения в том, что самая попытка приблизить психологию к решению клинических проблем и широкое введение экспериментальных приемов в неврологическую клинику были по тому времени прогрессивным явлением; следует отметить и тот факт, что самая идея — помочь распознаванию отдельных патологических состояний, сравнивая «профили» относительного нарушения тех или иных психических функций при неодинаковых страданиях мозговой деятельности, — представляла по тому времени значительный интерес.

Если система Г. И. Россолимо созрела в недрах неврологической клиники, то «клинические приемы психологического исследования душевнобольных» А. Н. Бернштейна [17] выросли, исходя из практики психиатрического исследования. Будучи сам одним из ведущих психиатров, А. Н. Бернштейн остро ощущал необходимость внесения в клинику душевных заболеваний точных методов экспериментально-психологических исследований. Для этой цели он разработал целую систему приемов такого исследования, позволяющего устанавливать характер нарушения восприятия, усвоения, осмысливания внимания, памяти и ассоциативных процессов больного в относительно точных и доступных для сравнительного анализа условиях исследования. Отказавшись от формального и псевдоточного количественного подхода к наблюдаемым фактам, А. Н. Бернштейн сосредоточил все свое внимание на качественном анализе тех нарушений познавательной деятельности, которые встречаются при различных психических заболеваниях, и внес много новых и существенных положений в клиническую психологию. Нет никакого сомнения в том, что ряд приемов экспериментально-психологического исследования, внесенных этим авторитетным психиатром, так же как ряд установленных им психологических фактов, не утерял своего интереса до настоящего времени.

Если работами Г. И. Россолимо и А. Н. Бернштейна были сделаны первые попытки использовать методы психологического эксперимента

для более точного и тщательного описания тех форм нарушения психической деятельности, которые встречались при патологических состояниях, то использование экспериментально-психологических приемов исследования в школе В. М. Бехтерева приняло иное направление.

Начавшись на первых этапах своего развития с частных экспериментальных исследований скорости реакций, объема внимания и ассоциативных процессов, этот ряд работ пришел в дальнейшем к обширному и разветвленному применению объективных экспериментальных приемов исследования тех изменений, которым подвергаются отдельные стороны психической деятельности в патологических условиях. Именно в школе В. М. Бехтерева были проведены первые систематические исследования изменения «сочетательных рефлексов» у больного человека и описаны основные факты нарушения ассоциативных процессов, «мимико-соматических» рефлексов и мнестической деятельности душевнобольного человека. Именно в этой школе были сделаны первые попытки применения приемов изучения «психогальванических» рефлексов при патологических состояниях. Широкое внесение экспериментально-психологических методов исследования в клинику, связанное не только с именем самого В. М. Бехтерева, но также и ряда его учеников: В. Н. Мясищева [126], [127], [128], [129], К. И. Поварнина [145], В. Н. Осиповой [135], [136], Р. Я. Голант [51] и других, — сделало эту школу одним из значительных русел, по которым протекало реальное сближение экспериментальной психологии с клинической медициной и которое, несмотря на ряд механических упрощений, свойственных «рефлексологии», сыграло значительную роль в развитии экспериментальных приемов объективной клинической психологии в канун Великой Октябрьской революции.

Решающую роль в дальнейшем развитии изучения патологически измененной психической деятельности человека сыграли, однако, исследования И. П. Павлова, которые в дореволюционный период были целиком посвящены изучению высшей нервной деятельности животных, но которые впоследствии широко развились в серию экспериментальных исследований высшей нервной деятельности здорового и больного человека. Известно, что эти работы особенно широко развернулись после победы революции. Именно это рефлекторное понимание психической деятельности, заложенное И. М. Сеченовым и превращенное в точную научную отрасль физиологии И. П. Павловым, и стало той основой, на которой развилась в дальнейшем советская медицинская психология.

2

Первые этапы применения экспериментальной психологии к объективному изучению патологических состояний после Октябрьской революции были логическим продолжением той прогрессивной линии исследований, основы которой были заложены только что указанными работами.

Едва ли не первой группой таких работ, проведенных и опубликованных в послеоктябрьский период, были работы А. Г. Иванова-Смоленского, вышедшие из школы В. М. Бехтерева и посвященные объективному исследованию ассоциативных процессов и его использованию для анализа патологических состояний [65]. Обозначая свое исследование термином «биогенез речевых рефлексов», А. Г. Иванов-Смоленский с полным основанием решил, что в пристальном изучении особенностей речевых ассоциаций — и особенно речевых ответов на словесные раздражители — можно найти объективные индикаторы, отчетливо изменяющиеся при патологических состояниях мозговой деятельности. Внимательное изучение речевых реакций позволило ему подойти к физиологическим механизмам тех ассоциативных процессов, которые раньше

изучались только психологически, и дать объективное истолкование характера ассоциативных процессов и нарушения течения ассоциаций при аффективных состояниях.

Этому же автору принадлежали и попытки использовать и другие приемы экспериментально-психологического исследования (например, известный «корректирующий метод» исследования внимания) для получения объективных данных, позволяющих судить о динамике высшей нервной деятельности и о ее изменениях при патологических состояниях мозга. Наконец, к этому времени относится и предложение А. Г. Иванова-Смоленского использовать для целей физиологического и патофизиологического исследования уже давно разработанный метод исследования «психической реакции», видоизменив технику его применения и заменив обычное изучение «психической реакции» по предварительной речевой инструкции иным методом — выработкой двигательной реакции с помощью методики «речевого подкрепления» [66], [67], [68], [69]. Нет никаких сомнений в том, что (несмотря на ряд недоразумений, которые были связаны с упрощенным механистическим применением последней методики) систематическое использование методов экспериментально-психологического исследования не только для целей медицинской психологии, но и для получения ряда фактов, дающих возможность изучать динамику высших нервных процессов у человека, относится к значительным достижениям советской науки и закладывает основу для тесной совместной работы физиолога высшей нервной деятельности человека и психолога.

Вторая группа исследований, сделавшая попытку приблизить психологический эксперимент к ряду вопросов клинической медицины, была связана с работами, проводившимися в 1923—1927 гг. в возглавлявшемся тогда К. Н. Корниловым Московском институте психологии.

То, что внесли эти работы в клиническую психологию, было связано с введенной А. Р. Лурия и его сотрудниками «сопряженной моторной методикой» и ее применением к объективному исследованию патологически измененной человеческой деятельности.

Изучая функциональные нарушения поведения с помощью анализа ассоциативных процессов, авторы этой методики заметили, что к анализу механизмов этих нарушений можно подойти гораздо ближе, если связать изучаемые ассоциативные ответы с одновременной регистрацией двигательных реакций руки. В этих случаях двигательные ответы позволяют объективно выявить те нарушения в процессах возбуждения и торможения, которые характерны для нарушения ассоциативных процессов при тех патологических состояниях, которые приводят к нарушению организованных уравновешенных форм деятельности. Применение такой «сопряженной моторной методики» (А. Р. Лурия [98], [99], [100], А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев [96а], А. Р. Лурия и М. С. Лебединский [99] и другие) позволило проследить динамику аффективных процессов, подойти к объективным механизмам аффективных комплексов, описать последствия острых конфликтов и дать экспериментальный анализ невротических состояний. Позднее оно позволило также подойти к изучению некоторых важных механизмов регуляции человеческого поведения и описать роль тех приемов, с помощью которых оказалось возможным восстановить нарушенную организованность поведения человека. Введение этой методики, возникшей в процессе психофизиологических исследований и успешно примененной к задачам клиники, было в свое время существенным шагом для сближения психологического и клинико-физиологического исследований.

Если только что описанная группа исследований ввела в клинику приемы изучения динамики двигательных реакций и позволила приблизиться к анализу патологически измененных аффективных процессов, то третья группа работ, связанная с именами С. В. Кравкова [85] и

К. Х. Кекчеева [75], позволила ввести в клинику точный анализ сенсорных процессов.

Возникнув как точное психофизиологическое исследование ощущений, эта группа работ не только создала новую советскую школу психофизиологии сенсорных процессов, но и существенно сблизила психологические и физиологические исследования и позволила клиницисту подходить к изменениям ощущений при различных формах патологии нервной деятельности со значительно более точными методами, чем это имело место раньше. Поэтому совершенно естественно, что эти исследования глубоко внедрились в практику нервной и офтальмологической клиники и, получив свое развитие в работах целого ряда физиологов органов чувств, показали, насколько продуктивным может быть введение приемов экспериментального психофизиологического исследования для задач клинической медицины.

3

Если только что отмеченные группы исследований лишь вносили в клинику те приемы, которые до этого были разработаны в общей психологии и психофизиологии, то последующий большой период был уже связан с разработкой специальной группы патопсихологических исследований, выраставших из самой клиники и опиравшихся на новые концепции, сложившиеся за это время в советской психологической науке. Именно эти исследования и составляют собственное лицо советской клинической психологии; их разветвленная система, опирающаяся на работы значительного числа участников, прочно вошла в практику неврологической и психиатрической клиники и стала исходной для большого ряда работ, посвященных внесению психологического метода в диагностику и терапию нарушений сложных форм деятельности при патологических состояниях мозга.

Нет никаких сомнений, что этот период работы прежде всего тесно связан с трудами Л. С. Выготского, бывшего инициатором ряда исследований, широкое развитие которых заняло дальнейший значительный период, прошедший со времени его смерти.

Л. С. Выготский был исследователем, который внес существенные изменения в самые основные пути советской психологии. Если к тому периоду, о котором идет речь, психология в значительной мере продолжала оставаться наукой, изучавшей изолированные психические функции, успешно подходя к объяснительному анализу элементарных психических процессов и ограничиваясь лишь описанием сложных форм познавательной деятельности, то с появлением работ Л. С. Выготского (лишь часть которых была опубликована им при жизни) дело существенно менялось. Показав циклом экспериментально-психологических исследований, что высшие психические процессы (такие, как активное внимание, произвольное запоминание и отвлеченное мышление) возникают в результате общения ребенка со взрослыми и опираются на формирующую роль предметной деятельности и речи, Л. С. Выготский выдвинул на первый план психологического исследования проблему *средств*, организующих психические процессы, и прежде всего проблему той роли, которую играет речь в организации всей деятельности.

Предложив специальный метод изучения высших психических процессов, который он назвал «методом двойной стимуляции», и проведя с помощью этого метода ряд исследований основных психических процессов (активного внимания, произвольного запоминания и др.), он вместе с тем показал, что значение слова, являющегося основным средством абстракции и обобщения, меняется в процессе развития ребенка и на разных этапах играет неодинаковую роль как в отражении действительно-

сти, так и в опосредствовании психической деятельности. Именно это позволило ему по-новому подойти к экспериментальному исследованию основных процессов мышления и объективному изучению того, как формируются высшие психические функции в онтогенезе и как они распадаются при патологических состояниях мозга. Благодаря этим работам, проведенным как Л. С. Выготским, так и А. Н. Леонтьевым и их сотрудниками, процессы, которые раньше лишь в малой степени были предметом специального экспериментально-психологического исследования и в лучшем случае описывались, стали пониматься как продукт сложного развития, в процессе которого формы общения ребенка с окружающими постепенно превращаются в формы его собственной психической деятельности. Это и привело к тому, что такие высшие психологические функции, как активное внимание, произвольная память, волевое поведение, стали постепенно получать свое научное объяснение. Именно в результате этих работ основным предметом психологического исследования сделалось изучение строения психической деятельности человека в ее развитии и распаде — генезис и патология высших психологических функций. Возникла возможность экспериментально подходить к анализу того, какие формы принимает сложное отражение действительности на последовательных ступенях развития, как оно нарушается при патологических состояниях мозга и как изменяются отношения основных психических процессов (непосредственного восприятия, запоминания и абстрагирующей, обобщающей речи) на разных этапах онтогенеза и в разных формах патологических изменений психической деятельности. Иначе говоря, возникла та возможность изучения *смыслового и системного строения сознания*, которое часто оказывалось ключом к тому, чтобы понять как каждый этап психического развития ребенка, так и те или иные формы патологии психической деятельности.

Теоретические положения Л. С. Выготского, указывающие на все своеобразие психической жизни человека и близкие к основным представлениям И. П. Павлова о взаимодействии двух сигнальных систем, выдвинули проблему экспериментально-психологического изучения сознания как первоочередную практическую проблему и поставили ее в центр исследований, которые затем были проведены и в советской клинической психологии.

Л. С. Выготский придавал принципиальное значение исследованию развития и патологии *речи и мышления*. Он предложил методику экспериментально-психологического исследования развития понятий (так называемая методика Выготского — Сахарова¹) [36] и, применив ее к исследованию изменения мышления при *шизофрении*, впервые показал, какую структуру приобретает мышление при этом заболевании. Эти исследования, ставшие в дальнейшем хорошо известными, позволили подойти к научному анализу основного симптома шизофрении. Они показали, что то особое (по всем данным тормозное) состояние коры головного мозга, которое свойственно этому заболеванию, неизбежно приводит к нарушению системы связей, стоящих за словом, и ведет к распаду системы понятий, заменяя их связями синкретического или комплексного мышления. В этом своеобразном изменении смыслового строения слова Л. С. Выготский видел основной симптом шизофрении, дающий возможность не только применить к ее изучению объективные экспериментально-психологические приемы (что было сделано Б. В. Зейгарник [57], Ф. В. Бассиным [9] и другими), но и подойти к анализу тех аффективных изменений, которыми отличается сознание шизофреника.

¹ Она была перенесена в США Я. И. Казаниным, получила там широкое распространение под именем «методики Выготского», или «методики Ганфман — Казанина», и послужила началом большого ряда исследований, особенно активно проводившихся известным невропатологом К. Гольдштейном.

Основные положения, полученные при психологическом исследовании шизофрении, неоднократно сообщались Л. С. Выготским на психиатрических съездах и в психиатрической печати [37] и получили широкий отклик среди специалистов-психоневрологов.

Внеся своими исследованиями существенный вклад в теорию шизофрении и показав возможность экспериментально-психологического подхода к основным проблемам патологического изменения сознания, Л. С. Выготский заложил основы ряда исследований, имеющих существенное значение для неврологической клиники.

Именно ему принадлежат попытки тщательного психологического анализа тех изменений речи и категориального мышления, которые наступают при *афазии*; начатые им или по его инициативе исследования дали возможность показать, что нарушения речи, возникающие при очаговых поражениях мозга, приводят не только к существенным изменениям процессов абстракции и обобщения, но и меняют соотношение основных психических процессов, придавая отражению действительности значительно более конкретный характер. Эти исследования, проведенные почти одновременно с известными исследованиями К. Гольдштейна, убедительно показали, как нарушается мышление в понятиях при афазии, как формы общения приобретают здесь более наглядный ситуационный характер и как в связи с этим мышление афазика, раньше опиравшееся на опосредствующую роль слова, приобретает более непосредственную форму.

Особое значение имеют начатые по инициативе Л. С. Выготского исследования нарушения фонематического слуха при афазии; эти исследования, к основным результатам которых мы еще вернемся ниже, составили существенный вклад в учение об афазиях.

Представляют большой интерес и исследования по особенностям строения поведения при *паркинсонизме*, начатые Л. С. Выготским и продолженные по его инициативе дальше.

Эти исследования, многократно приводимые в отдельных выступлениях Л. С. Выготского и опубликованные А. Р. Лурия [109], дали возможность показать, что существуют формы поражений, во многих отношениях противоположные афазии и отличающиеся тем, что при них речевые процессы — сложнейшие формы опосредствованной организации поведения — не только не страдают, но, наоборот, становятся основным средством компенсации нарушенного поведения. Опыты, при которых дефектное поведение паркинсоника приобретает свою организованность с помощью включения речи, были первыми, в которых удалось экспериментально показать совершенно особый род нарушений психической деятельности, характеризующейся сохранностью высших психических функций, выступающих как средство компенсации первичных дефектов. Именно в этих опытах было показано, что произвольные движения, нарушенные при паркинсонизме в результате патологически измененного тонуса, можно в известной мере компенсировать, введя их в систему корковых афферентаций и придав им с помощью речевых связей специальное значение. Опыты над восстановлением произвольных движений у паркинсоников, проведенные по инициативе Л. С. Выготского еще в 1926 г., были поводом для того, чтобы подойти к психологическому строению волевого акта как сложной опосредствованной деятельности. Ряд исследований Л. С. Выготского, посвященных проблеме *истерии* и расшифровке «гипобулических механизмов» (исследование которых он начал проводить вместе с Р. А. Авербух и М. Б. Эйдиновой), остался неопубликованным ни в его трудах, ни в работах его учеников. В этой серии исследований Л. С. Выготский пытался подойти к важным проблемам медицинской психологии и показать, что в нормальном сознании решающую роль играют не глубинные и бессознательные («гипобулические»), а социально обусловленные — «вершинные», сознательные ме-

ханизмы, которые и должны быть основой подлинной, научно обоснованной психотерапии.

Разработка вопроса системного строения психических функций, а также внимательное изучение тех последствий, к которым приводит очаговое поражение мозга, позволили подойти к решению вопросов, связанных с анализом строения психических процессов и того значения, которое имеет тот или иной участок мозга в осуществлении сложных форм психической деятельности. Уже Л. С. Выготский указал, что определенные участки мозговой коры, особенно те из них, которые связаны с речью, имеют значение не только для частных форм психической деятельности (слуховой, зрительный, тактильный анализ и синтез), но и для построения сложных форм высших психических процессов в целом.

Однако — и в этом состоит то центральное положение, которое внес Л. С. Выготский в решение данной проблемы, — *функциональное значение данного участка мозговой коры для всей системы психических процессов оказывается неодинаковым на различных этапах развития*. Если у взрослого человека с уже сложившимися функциональными системами, в которых ведущую, опосредствующую и регулирующую роль всегда играют сложные формы деятельности, прежде всего связанные с речью, поражение данного центра всегда сказывается на нормальной работе более *низкого*, зависящего от него центра, то на ранних ступенях развития дело обстоит иначе и поражение определенного мозгового центра, служащего базой для дальнейшего развития более сложных образований, скажется на системном недоразвитии более *высоких*, и лишь генетически базирующихся на пораженном участке, центров.

Это обратное направление системного влияния очага при развитии и распаде было показано Л. С. Выготским на ряде конкретных фактов.

Нет сомнения в том, что внесение подлинно научной генетической концепции в учение о локализации психических функций, сделанное Л. С. Выготским на основании анализа строения психической деятельности человека и ее изменений на последовательных этапах развития, принадлежит к числу значительных вкладов, которые были сделаны советскими учеными в эту область науки.

Все перечисленные выше исследования относятся к тому вкладу, который внес Л. С. Выготский в общую теорию нервных и психических заболеваний, приложив к ним приемы психологического исследования.

Однако столь же большое значение имеет тот вклад, который внес Л. С. Выготский в учение о психическом развитии аномального ребенка и тем самым в советскую дефектологию.

В анализе аномального ребенка (умственно отсталого, глухонемого, слепого и ребенка с недостатками речи) долгое время господствовал упрощенный симптоматологический подход. Исходившие из этих позиций зарубежные и отечественные исследователи считали, что дефекты умственного развития и поведения у аномальных детей являются прямым результатом тех или иных мозговых дефектов; поэтому недостатки в умственной деятельности, встречавшиеся у глухонемых или тугоухих детей, давали основания для того, чтобы предполагать у них дополнительное мозговое поражение, непосредственно приводящее к этому дефекту.

Л. С. Выготский высказал мысль, что значительное число дефектов, наблюдаемых в этих случаях, не является простым следствием мозговых нарушений, но должно рассматриваться как *вторичный результат* аномального развития ребенка. Если та или другая предпосылка этого развития нарушена, все развитие ребенка принимает аномальный характер; поэтому сравнительно небольшие дефекты (например, легкие нарушения слуха) могут повлечь значительные последствия. Эта точка зрения, обоснованная большим количеством наблюдений и развитая позднее рядом учеников Л. С. Выготского (Р. М. Боскис, Р. Е. Леви-

на, М. С. Певзнер и другие), создала новый динамический подход к аномальному развитию ребенка и стала в дальнейшем теоретической основой советской дефектологии.

Все эти факты заставляют очень высоко расценивать работы Л. С. Выготского и дают основание видеть, какое значение имел вклад этого исследователя в советскую медицинскую психологию.

4

Работы Л. С. Выготского, на которых мы только что остановились, дали существенный толчок развитию советской психологии и вызвали к жизни разветвленную сеть исследований, в которых психология была использована для решения актуальных задач неврологической и психиатрической клиники. Отличительная черта этих исследований заключалась в том, что все они выходили далеко за пределы отдельных изолированных работ, изучавших тот или иной частный процесс (ассоциацию, память и т. п.) при патологических состояниях мозга, и вместе с тем решительно порывали с попытками ограничить психологический эксперимент в клинике формальным применением ряда тестов с количественным выражением получаемых результатов. Основная задача всех этих работ заключалась в том, чтобы на основании тщательного психологического исследования подойти к описанию всего патологического синдрома, иначе говоря, к структурному анализу тех целостных изменений, которые наступали у больного в результате патологического состояния его мозговой деятельности. Если говорить еще более точно, перед этой отраслью психологии возникала задача использовать приемы экспериментально-психологического исследования для того, чтобы *квалифицировать* синдром, иначе говоря, вскрыть за внешней клинической картиной страдания то первичное нарушение, которое непосредственно связано с основным дефектом, и те вторичные, системные расстройства, которые являются результатом этого первичного нарушения. Если, например, непосредственно бросающимся в глаза симптомом заболевания было расстройство письма, то совершенно ненаучным было бы предположение, что у больного нарушен «центр письма», и совершенно недостаточна простая клиническая констатация этого факта. Умело проведенный психологический эксперимент позволял вскрыть за этим внешним явлением в различных случаях совершенно разные основные дефекты и давал возможность прийти к выводу, что в одних случаях за нарушением письма лежит нарушение фонематического слуха, в других — распад артикулярного анализа звуков, в третьих — нарушение пространственного анализа и синтеза начертания буквы, в четвертых — инертность двигательных актов и т. п. Совершенно понятно, что только такая предварительная работа по уточнению и квалификации дефекта позволяла ближе подойти к его подлинному объяснению и в конечном счете открывала путь и для патофизиологического анализа этого дефекта.

В первое десятилетие после смерти Л. С. Выготского эта работа по психологическому анализу и квалификации дефектов, возникающих при патологических состояниях мозга, заняла основное внимание советских патопсихологов; во второе десятилетие их работа дополнилась второй весьма существенной задачей — перейти от психологического уточнения синдрома к его патофизиологическому объяснению. Намеченные на предыдущем этапе пути осложнялись той задачей сближения психологического и физиологического анализа, основанного на учении И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, без которого эта область работы никогда не дошла бы до своего логического конца и не приобрела бы той объяснительной силы, которую придает ей научная патофизиология высшей нервной деятельности.

Работы по психологическому анализу патологических состояний мозга, начатые по инициативе Л. С. Выготского, приобрели за последующие десятилетия широко разветвленный характер.

В работах А. Р. Лурия, так же как в работах ряда невропатологов (С. М. Блинков, Г. Х. Быховская, Н. И. Филимонов, М. Б. Эйдинова и другие) и психологов (В. М. Коган, М. С. Лебединский и другие), были подвергнуты психологическому анализу основные синдромы афазий [14], [79], [87], [108]. В клинике аномального детства эти исследования были детально проведены Р. Е. Левиной и Р. М. Боскис [28], [29], [91], [92]. Ряд исследователей остановился на изучении агностических расстройств [23], [24], [171], [176], [178]. Был серьезно продвинут анализ нарушения двигательной сферы и описаны основные синдромы нарушения движений при поражении различных участков коры головного мозга [18], [19], [20], [21], [103], [107], [108], [109]; наконец, тщательному анализу были подвергнуты изменения психических процессов, наступающие при поражениях лобных долей мозга [59], [60], [61], [3], [43], [71], [107], [112], [123], [162], [164]. Все эти исследования позволили советским патопсихологам существенно продвинуть изучение тех дифференцированных изменений в психической деятельности, которые наступают при локальных поражениях мозга, и внести существенный вклад в вопрос о локализации функций в коре головного мозга.

Значительное место в работах советских медицинских психологов было посвящено психологическому анализу *речевых расстройств* и разнообразных синдромов *афазии*.

Если в богатейшей литературе по афазии, существующей у нас и за рубежом, были описаны основные клинические формы этих расстройств, то советским исследователям удалось ближе подойти к их квалификации. Советские исследователи отказались от наивного симптоматологического подхода, который рассматривал такие явления, как нарушение речевой памяти, парафазии, аграмматизма и т. д., как непосредственное проявление очаговых расстройств, нарушавших якобы специализированные «центры» тех или иных сложных психических процессов. Они стали рассматривать эти симптомы как вторичные результаты специальных нарушений, непосредственно связанных с функциями того или иного участка мозговой коры. Следуя уже описанному выше принципу, они считали возможным предполагать, что в результате нарушения частной физиологической предпосылки, необходимой для осуществления речевого акта (например, звукового анализа и синтеза, синтетического объединения раздражений в одно симультанное целое и т. п.), возникают сложные и многообразные расстройства речевой деятельности. Поэтому значительная часть советских психологов пыталась подвергнуть речевые расстройства тщательному структурному анализу с тем, чтобы этот анализ позволил им понять многообразные и сложные симптомы речевых расстройств как системный результат частных нарушений в работе коры головного мозга, и тем самым связать эти нарушения с ближайшим анализом собственных изменений в работе пораженных участков коры головного мозга и ближе понять все богатство синдромов, наблюдаемых при различных формах афазий.

Так, в работах Р. Е. Левиной и Р. М. Боскис [29], [91] был показан факт нарушения фонематического слуха, лежащий в основе недоразвития речи и письма при детских алалиях; в исследованиях А. Р. Лурия [105], [108], [111] этот факт был подвергнут детальному изучению и на основании анализа верифицированных нейрохирургических данных были описаны те последствия, к которым приводит нарушение фонематического слуха, возникающее в результате поражения систем левой височной области больших полушарий. Данный в этих исследованиях, а также в монографии Э. С. Бейн [16] анализ синдромов нарушения левой височной области позволил найти подлинное место, которое занимают

в них нарушения звуковой структуры слова, отчуждение смысла слов, нарушение письма и чтения, дефекты лексической, грамматической стороны речи и особенности нарушения мышления. Все эти материалы позволили существенно продвинуть изучение сенсорных нарушений речи и преодолеть те трудности, которые возникали перед исследователями, пытавшимися объяснить явления сенсорной афазии то как частные слуховые расстройства, то как общие, не связанные с речью изменения мышления. Проведенные за последние годы в советской науке исследования того, как нарушается звуковой анализ и синтез при поражениях левой височной области ([8], [72] и др.), дали возможность сомкнуть эти исследования с физиологическим анализом функции слухового анализатора и приблизили теорию этих расстройств к точному физиологическому знанию.

Не менее тщательному анализу подверглись и другие формы афазии, которые позволили вскрыть другие стороны речевой деятельности. В специальных исследованиях [30], [101], [108] был дан анализ того, как нарушается смысловая, логико-грамматическая сторона речи и какие физиологические механизмы (в виде нарушения симультанных синтезов) могли лежать в основе этих нарушений; описание синдрома теменно-затылочных поражений, неизменно вызывающих расстройство пространственных синтезов, понимания сложных речевых структур и нарушение счета [80], [81], [149], было посвящено попыткам внедрить психофизиологическое исследование в анализ одного из самых сложных синдромов, возникающих при поражении больших полушарий. Наконец, некоторые новые факты были внесены и в анализ моторных афазий, среди которых были выделены две разнородные формы, связанные с нарушением артикуляторного анализа и синтеза слова, с одной стороны, и нарушением последовательной системы звуковых синтезов — с другой [108].

Во всех только что описанных исследованиях были сделаны попытки подвергнуть речевые расстройства психофизиологическому анализу с тем, чтобы выяснить, к каким нарушениям сложного речевого процесса приводит страдание корковых концов различных анализаторов. Этой основной задаче и была посвящена монография А. Р. Лурия «Травматическая афазия», в которой автор подходит к различным формам речевых расстройств как к результату локальных нарушений работы тех или иных анализаторов.

Однако неменьший интерес представляет и другой путь анализа речевых расстройств, который нашел свое проявление в трудах В. М. Когана, Л. Г. Членова и других, частично оставшихся неопубликованными ([78], [79] и др.); в них была подвергнута психологическому анализу та система связей, которая кроется за словом и в нарушении которой можно видеть основной признак, присущий всякому центральному расстройству речевой функции. Эта важная серия работ, в противоположность предшествующей, останавливалась не на дифференциальном изучении различных форм афазии, а, наоборот, подвергала психологическому анализу то общее, что характеризует всякую афазию. Авторы этих работ отмечают, что многообразные связи, возбуждаемые словом при афазии, упрощаются, значение слова приобретает узкий, связанный лишь определенным, привычным контекстом характер и в результате этого как понимание слов, так и их употребление существенно страдает. Нет никаких сомнений в том, что тщательный анализ патологии словесных связей, возникающих при афазиях, проведенный В. М. Коганом и его сотрудниками, составляет несомненный вклад в патологическую психологию речи и приближает к изучению того нарушения взаимодействия двух сигнальных систем, которое имеет место в этих случаях. Исследования, посвященные нарушению динамики речевых расстройств, опубликованные М. С. Лебединским [87], значительно дополняют этот психо-

логический подход к патологическим изменениям речи и связывают его с широким кругом проблем, возникающих при анализе речевых расстройств в психиатрической клинике.

Ряд исследований патопсихологов был посвящен анализу нарушений познавательной деятельности, в частности проблемам агнозии. Проблеме нарушений зрительного гнозиса были посвящены работы И. М. Соловьева, проведенные в содружестве с Л. Г. Членовым [160], [161]. В этих работах так же, как и в исследованиях Ж. И. Шиф [176], [177], было показано, как нарушаются в патологических случаях процессы сравнения и узнавания фигур и буквенных очертаний и какие изменения при патологических состояниях испытывает процесс выделения сходного и различного при сравнении зрительно воспринимаемых объектов. Исследование Г. В. Биренбаум [23], [24], небольшое по величине, но имеющее принципиальное значение, было посвящено анализу психологических особенностей нарушения зрительного восприятия при оптической агнозии. Оно показало, что сущностью этих особенностей является нарушение одновременных синтезов зрительно воспринимаемых признаков предметов или их изображений, благодаря чему больной с оптической агнозией с одинаковой легкостью начинает воспринимать как целые, так и фрагментарно предъявленные объекты, одинаково толкуя воспринятые им изображения. Наконец, в ряде исследований А. Я. Колодной [81], [82] были сделаны попытки проследить распад пространственных синтезов, наблюдаемый при поражении затылочно-теменной области, и их компенсацию с помощью сохранного кожного анализатора. Если присоединить сюда психологическое исследование известного советского психиатра Р. Я. Голант «О расстройстве памяти» [51], в котором проблемы амнезии сближаются с расстройством восприятия и в котором показываются общие механизмы, лежащие как в основе нарушения восприятия, так и в основе нарушения памяти, можно видеть, какой значительный вклад внесли советские исследователи в сложные вопросы патологии познавательной деятельности человека.

Не меньшее число исследований советской патопсихологии было посвящено изучению нарушений *двигательных процессов* при очаговых поражениях мозга. Успехи нейрохирургии дали возможность вплотную подвергнуть специальному анализу двигательные расстройства и описать их составные компоненты. Внимательный анализ тех изменений в двигательных процессах, которые возникают при поражениях теменных и премоторных отделов мозга у человека, позволил убедиться, что среди всех нарушений сложных двигательных процессов можно действительно выделить два совершенно различных синдрома, которые описывались рядом зарубежных авторов и которые в анализе советских исследователей получили как более точное описание, так и свою физиологическую характеристику. Наблюдения над больными и ряд специальных исследований показали, что если при поражении теменных отделов мозговой коры, как известно, возникает нарушение иннерваторной схемы двигательного акта и в результате нарушений пространственного анализа и синтеза или нарушения кинестетического анализа правильность и точность движения нарушается, то при поражении премоторных отделов мозговой коры нарушение движений принимает совсем иной характер. В этих случаях точность единичных движений сохраняется, но резко нарушается процесс смены одного движения другим; необходимая для этого денервация предыдущего двигательного акта затрудняется, плавность и автоматизация движений нарушаются, и распадается та «кинестетическая мелодия», которая характеризует каждый двигательный навык.

Описанные, таким образом, синдромы двигательных расстройств при поражениях постцентральных и премоторных отделов коры головного мозга, а также описание ранних симптомов этих расстройств [103], [107], [109], [119] позволили существенно уточнить теорию нарушения

движений у человека и, сблизив клинический анализ двигательных расстройств с теми формами нарушения двигательных процессов, которые были получены при физиологических опытах деафферентации конечностей у животных (Л. А. Орбели, П. К. Анохин и др.), существенно обогатили семиотику двигательных расстройств, столь необходимую для клиники мозговых поражений.

Если только что описанные исследования были посвящены дифференциальному рассмотрению двигательных нарушений, возникающих при ограниченных очаговых поражениях, то другая, гораздо более значительная серия исследований, связанная с работами Н. А. Бернштейна [18], [19], [20], [21], А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца [55], [93], была посвящена детальному анализу уровней построения движений и их нарушения при различных формах изменения афферентных импульсов. Эти исследования, прочно вошедшие в литературу, показали, что только тщательный психофизиологический анализ построения двигательного акта и системы тех афферентных импульсов, которыми он управляется, может служить источником для надежной квалификации двигательных расстройств, их качественного анализа, а также научной основой для восстановления движений в случаях их патологических изменений, сопровождающих те или иные нарушения периферического двигательного аппарата и центральной регуляции двигательных актов. Как мы увидим ниже, именно эти исследования позволили советским психофизиологам осуществить ряд серьезных работ, посвященных восстановлению двигательных функций после военной травмы.

Ряд исследований советских психологов был направлен на то, чтобы подойти к описанию более сложных нарушений *целенаправленной деятельности и мышления*, возникающих при очаговых поражениях мозга. В этом отношении представляют интерес исследования, пытавшиеся ближе изучить те нарушения в психической деятельности, которые возникают у человека при поражении лобных отделов мозга.

Нарушение сложных форм целесообразной деятельности давно связывалось с поражением лобных долей мозга, которые еще В. М. Бехтерев считал одним из важнейших «психорегуляторных» аппаратов. И. П. Павлов указывал, что даже у животного поражение лобных долей мозга приводит не к выпадению тех или иных частных видов анализа и синтеза, а влечет за собой глубокое изменение всей активной деятельности животного, делает из него «безнадежного инвалида». Этот факт он приписывает тому, что лобные доли мозга имеют прямое отношение к центральному аппарату двигательного анализа и синтеза и благодаря этому играют в регуляции поведения особенно существенную роль. К близким выводам пришел и П. К. Анохин, сотрудники которого внесли особенно много в экспериментальное изучение поведения животного, лишённого лобных долей больших полушарий ([4], [81] и др.).

Если присоединить к этому и зарубежную литературу, посвященную психопатологии лобных долей, особенно работы Бианки, Франца, Джекобсена, Брикнера и многих других, то значение проблемы лобных долей и их роли в организации поведения станет особенно ясным.

К этим физиологическим данным и клиническим описаниям нарушения психической деятельности при поражении лобных долей мозга советские психологи прибавили большой конкретный материал. Очень много новых и важных фактов дали наблюдения, проведенные на верифицированном материале опухолей лобных долей мозга и экстирпации лобных долей, вызванных операциями удаления этих опухолей. Не меньший материал был получен при наблюдениях огнестрельных ранений этих отделов мозга, тщательное наблюдение которых было проведено в годы второй мировой войны.

Все эти материалы, полученные с помощью клинических наблюдений и систематически примененных психологических экспериментов, по-

казали, что при всей сохранности изолированных процессов зрительного и слухового восприятия, речи и построения элементарных двигательных актов поведение больных с поражением лобных долей оказывается действительно глубоко нарушенным. Как показали исследования А. Р. Лурия и его сотрудников [3], [43], [71], [107], [109], [123], [147], [149], [162], [164], эти нарушения можно было видеть как в поведении лобного больного в естественных условиях, так и в специальных условиях психологического эксперимента, в которых основные дефекты выступали в особенно чистом виде. Наблюдая больных по мере роста опухоли [163] в послеоперационный период [161], в естественных условиях трудовых мастерских [147] и прослеживания его катамнез, удалось обнаружить один фундаментальный факт: если в нормальном состоянии конкретные акты поведения определяются сложными системами мотивов и известными «предпусковыми синтетами», возникающими на основе предварительной ориентировки в ситуации и прочного влияния речевым образом сформулированных замыслов, то при сколько-нибудь отчетливом поражении лобных долей мозга эта система «предпусковых афферентаций» заметно нарушалась, а при грубых случаях поражений лобных долей распадалась полностью. Как показали эти исследования, в последних случаях поведение нацело теряло свой целенаправленный характер и заменялось либо непосредственными импульсивными реакциями на какой-либо фрагмент ситуации, либо же инертной персеверацией одного раз начавшегося действия. Таковую же судьбу испытывало и мышление больных с поражением лобных долей мозга, которое, как показали работы Б. В. Зейгарник [58], [59], [60], [61] [62], [63] и ряд других исследований (Е. К. Андреева [3], З. Я. Руденко [149], С. Г. Гаджиев [43] и другие), приобрело адинамичный, фрагментарный характер или же подменялось персеверацией инертных связей.

Легко видеть, что в тщательном прослеживании подобных нарушений психической деятельности исследователи подходили к описанию тех особенностей сложной, специфической для человека структуры произвольного действия, которая формировалась в процессе длительного развития и которая складывалась при ближайшем взаимодействии двух сигнальных систем.

5

Советская клиническая психология провела немало работ, посвященных тщательному изучению картины тех изменений в психической деятельности, которые наступают в результате мозговых поражений, и внесла существенный вклад в уточнение диагностики этих поражений и в более точное познание лежащих в их основе механизмов. Однако наше изложение того, что было сделано советской психологией в приложении к вопросам клиники, было бы далеко не полным, если бы мы не остановились на разработке советскими психологами научной основы *восстановления функций*, нарушенных в результате поражения мозга и периферической нервной системы и прежде всего в результате военной травмы.

Очень значительным представляется тот вклад в теорию и практику восстановления функций, который сделали советские психологи (Б. Г. Ананьев, С. М. Блинков, С. Г. Геллерштейн, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, а также Э. С. Бейн, В. Н. Бубнова, В. М. Коган, А. Я. Колодная, Ж. И. Шиф и многие другие), объединившиеся во время Великой Отечественной войны и построившие широко разветвленную систему исследований.

Восстановление функций, нарушенных ранением, опухолью или кровоизлиянием, является одной из важнейших задач медицинской практики. Было бы, однако, неправильным понимать эту задачу узко и не учитывать той роли, которую в восстановлении функций наряду с охранительными и медикаментозными мероприятиями играет и система психологи-

чески обоснованных упражнений и периодов активной перестройки функциональных систем.

Восстановление нарушенных функций есть в одно и то же время дело медицины и дело психологически обоснованной педагогики. Вот почему создание научно обоснованной теории восстановления функций оказалось важной заботой как медицины, так и психологии.

Медицина хорошо знала, что функции непосредственно нарушенных участков мозга не восстанавливаются и что функции нарушенной периферической нервной системы восстанавливаются лишь чрезвычайно медленно в результате прорастания центральных отрезков нерва, лишь постепенно достигающих периферии. Поэтому она всегда обращала особенное внимание на восстановление функций путем викариата (перемещение их к другим, чаще всего симметричным органам) и путем расторможения функций там, где поражение участков нервной ткани вело к их временному торможению.

Советские психологи, включившиеся во время Великой Отечественной войны в практическое дело восстановления функций, не только учли и использовали эти два широко известных в физиологии пути, но и посвятили значительное число исследований разработке третьего, едва ли не важнейшего пути — восстановления нарушенных функций путем их *функциональной* перестройки.

Едва ли наиболее важный цикл работ, сделанных в эти годы советскими психологами, был посвящен вопросу о механизмах восстановления функций при поражении *периферических нервов и опорно-двигательного аппарата*. Можно с полным основанием утверждать, что эти работы, сделанные под руководством А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца [45], [55], [93], [94], [122], а также при участии С. Г. Геллерштейна [46], [47], [48], существенно продвинули вопрос о механизмах восстановления двигательных функций. Нет сомнения и в том, что этот успех был подготовлен предшествующими работами советских физиологов.

Еще в исследованиях Л. А. Орбели, П. К. Анохина и прежде всего Н. А. Бернштейна было показано, что решающую роль в построении движений играет система афферентных импульсов, от правильного поступления которых зависит упорядоченное протекание двигательного акта. Исходя из этого положения, советские психологи и попытались применить такую перестройку афферентаций для компенсации тех дефектов в двигательных процессах, которые возникли в результате ранения периферических нервов или опорно-двигательного аппарата. Установив, что эти ранения сопровождаются глубоким нарушением проприоцептивной афферентации и что, таким образом, нарушение движения является в большей степени следствием нарушения чувствительности, чем следствием непосредственного пареза, А. Н. Леонтьев и его сотрудники поставили перед собой цель — изменить систему этих афферентаций, поставив на место нарушенных проприоцептивных — сохраненные экстероцептивные афферентации, и тем обеспечить успешную компенсацию двигательных дефектов. Результаты этих работ, описанных в целой серии публикаций ([43] и др.), показали, что если больной с плекситом руки может при прямой инструкции поднять руку лишь на небольшую высоту, то, изменяя условия опыта и включая систему зрительных афферентаций (например, предлагая ему поднять руку до определенной черты) или переходя на предметную деятельность (например, предлагая больному тянуться к высоко подвешенному предмету, подхватывать мяч и т. п.), можно значительно расширить пределы движений пораженной конечности. Вовлечение движения в систему новых афферентаций и перестройка движений с превращением их в предметные действия оказались важным принципом восстановительной терапии опорно-двигательного аппарата и были положены в основу построения системы тех мероприятий, которые широко проводились в госпиталях

военного времени. Рациональная система трудовой терапии, основанная на этих принципах и прибегающая к рациональному изменению афферентаций нарушенных движений и к продуманной организации мотивов выполняемого действия, сыграла существенную роль в лечебных мероприятиях, проведенных во время Отечественной войны. Специальные описания этой системы, относящиеся к военным и послевоенным годам (ср. [46], [47]), показывают, какой размах приняла эта работа и какие серьезные достижения теоретического анализа процесса восстановления функций были положены в ее основу.

Работа, посвященная восстановлению нарушенных функций, проведенная советскими клиницистами и психологами, не ограничилась случаями поражения периферических нервов и опорно-двигательного аппарата. Едва ли не еще больший размах приняли исследования, посвященные восстановлению функций, нарушенных в результате ранения *головного мозга*.

Известно, что разрушенные ранением или другим патологическим процессом мозговые клетки вообще не восстанавливаются. Лишь в тех случаях, когда благодаря вызванному травмой запредельному торможению, или диашизу, они были временно выведены из работы, можно было ожидать восстановления их первоначальной функции и принимать активные меры к снятию этого тормозного состояния. В остальных случаях оставался лишь путь перестройки функциональных систем, который мог привести к восстановлению нарушенной функции на новых основах.

По этим двум путям и пошли исследования советских психологов и клиницистов, широко развернувшиеся во время второй мировой войны.

Опыт показал, что каждое ранение мозга сопровождается эффектом, гораздо более широким, чем тот, который вызывается непосредственным разрушением той или иной группы клеток; этот более широкий эффект поражения прежде всего объясняется тем, что определенная зона коры головного мозга, расположенная в близком, а иногда и отдаленном соседстве с пораженной, приходит в состояние запредельного торможения и временно выходит из активной работы. Исследования советских фармакологов, физиологов и клиницистов показали, что существенным звеном таких поражений является нарушение функциональной проводимости в синаптическом аппарате и что эта нарушенная проводимость может быть восстановлена с помощью специальных медиаторных веществ, в первую очередь антихолинэстеразной группы (эзерин, простигмин или прозерин, галантамин). Применение этих веществ в целях восстановления функций, нарушенных в результате функционального нарушения проводимости, сопровождающего ранения мозга, вызвало серию работ, посвященных восстановлению функций после военной травмы мозга. Как показали исследования, проведенные рядом советских авторов (Я. А. Ратнер, Н. И. Гращенко, Л. Б. Перельман и другие), попытки восстановить нарушенные функции с помощью такого фармакологического вмешательства оказались чрезвычайно продуктивными, и ряд опубликованных работ дал возможность убедиться, каких значительных успехов можно достигнуть, добиваясь таким путем расторможения временно заторможенных функций.

Однако восстановление нарушенных функций мозга путем их расторможения было лишь одной и притом сравнительно небольшой частью той работы, которую провели во время второй мировой войны и в послевоенные годы советские психологи. Значительно большее место заняла работа, посвященная восстановлению нарушенных функций мозга путем *их функциональной перестройки*; именно эти исследования особенно продвинули теорию нарушения и восстановления психических процессов при локальных поражениях мозга.

Советская психология располагала серьезным и детально продуманным опытом специальной педагогики: обучение глухонемых, слепых де-

тей и детей с недостатками слуха и речи, в теоретическом обосновании которого многое сделал Л. С. Выготский, послужило образцом, который можно было успешно использовать для восстановления речи, письма и чтения, нарушенных в результате очаговых поражений мозга. Эти задачи восстановления нарушенных функций путем их перестройки и были осуществлены в ряде работ целых коллективов советских психологов, объединившихся вокруг ряда специальных восстановительных госпиталей. Результаты этих работ были опубликованы в книге А. Р. Лурия «Восстановление функций мозга после военной травмы» и в двух сборниках исследований, изданных под редакцией Л. В. Занкова и отражавших работу руководимого им коллектива [53], [54]. Они отразились также в трудах специальной конференции, созванной кафедрой психологии Московского университета в 1945 г.

Основным принципом, обеспечившим успех этого цикла работ, был принцип перестройки функциональных систем на основе предварительной тщательной квалификации дефекта, в результате которого обнаруживались как первичные (и чаще всего необратимые) нарушения, вызванные непосредственно влиянием ранения, так и те системные вторичные изменения, преодолеть которые было возможно, пользуясь функциональной перестройкой системы, опирающейся на использование сохраненных звеньев. Если бы те сложные процессы (речь, письмо, чтение, счет), которые нарушаются при разрушении того или иного участка мозга, были однородными функциями, локализованными в определенных узкоограниченных участках мозговой коры (известными в старой неврологической литературе под названием «центров речи», «центров письма», «центров счета» и т. п.), то никакое восстановление таких нарушенных функций, конечно, не было бы возможным.

Однако исследования показали, что каждая нарушающаяся при мозговых поражениях «функция» на самом деле является сложной *функциональной системой*, основанной на совместной работе многих участков мозговой коры, каждый из которых является частью коркового представительства того или иного анализатора и играет свою, специальную роль в осуществлении данной деятельности. Поэтому при поражении этого участка неизбежно начинают страдать все процессы, которые опираются на участие данной корковой зоны: так, при поражении корковых отделов слухового анализатора нарушается и понимание речи, и письмо, требующее специального анализа звукового состава записываемых слов, и название предметов, основанное на воспроизведении звуковых комплексов, составляющих слова, и т. д. С другой стороны, в силу такого системного строения функций разрушение самых различных участков мозговой коры, входящих в состав корковых отделов слухового, зрительного и двигательного анализаторов, может привести к нарушению одной и той же функциональной системы (произвольное действие, речь, письмо), но и это нарушение каждый раз будет отличаться своеобразными особенностями и, что особенно важно, может быть компенсировано путем включения в осуществление этой нарушенной деятельности новых сохраненных участков коры головного мозга. Основные приемы такого восстановления нарушенных функциональных систем и были разработаны советскими психологами во время Отечественной войны. Они ни с какой стороны не были прямым перенесением в клинику тех приемов, которые были разработаны в восстановительном обучении глухонемых и тугоухих. Естественно, что конкретные формы такого восстановления нарушенных функций путем перестройки функциональных систем были глубоко различны в случаях, когда речь, письмо или чтение нарушались в результате первичного страдания слухового анализа и синтеза, и в случаях, когда в основе этих нарушений лежало вызванное ранением страдание кинестетической основы артикуляции или нарушения зрительно-пространственных синтезов. Однако основной принцип восстановления функций путем пере-

стройки функциональных систем и особенно путем привлечения системы смысловых связей, связей, сформированных на основе второй сигнальной системы, оставался одинаковым для всех этих столь разнообразных по своим конкретным формам нарушений.

Именно в связи с равной пригодностью этого принципа к самым разнообразным нарушениям область работы по восстановлению нарушенных мозговых функций оказалась очень широкой. Советские психологи опубликовали ряд специальных работ по восстановлению речи, письма и чтения, по восстановлению процессов счета и пространственных операций, по компенсации дефектов праксиса и гнозиса и подошли вплотную к разрешению ряда вопросов, связанных с восстановлением динамики мыслительных процессов, нарушенной при различных поражениях головного мозга ([1], [53], [54], [109] и пр.). Нет сомнения в том, что все эти работы внесли много нового как в теорию строения психической деятельности человека, так и в практику ее восстановления, дав вместе с тем существенный материал к описанию ряда фактов, важных для физиологии высшей нервной деятельности человека.

6

Работы, проведенные советскими психологами, внесли значительный вклад в уточнение тех изменений, которые вносит патологическое состояние мозга в протекание психических процессов, и позволила существенно обогатить и некоторые теоретические представления о строении психической деятельности человека: ведь, как утверждал И. П. Павлов, «патологическое часто открывает нам, разлагая и упрощая, то, что заслонено от нас, слитое и усложненное, в физиологической норме»¹.

Однако при всем этом следует отметить, что психологические исследования в клинике, описанные на предыдущих страницах, имели один существенный недостаток: описывая те изменения, которые наступали в строении психической деятельности в результате мозговых поражений, они не уделяли достаточного внимания тем патофизиологическим изменениям высших нервных процессов, которые всегда лежали в их основе. Поэтому нередко тщательное исследование распада строения человеческой деятельности при мозговых поражениях, являясь чрезвычайно нужным и даже необходимым этапом, принимало все же описательный характер, и исследователи, не получавшие возможности объяснить появление тех или иных симптомов из патологического изменения высших нервных процессов, были принуждены оставаться в пределах догадок, часто носивших весьма гипотетический характер.

Лишь в отдельных, очень немногих исследованиях, проведенных в основном в относительно ранний период, таких, как работы И. Д. Сапира [151] и работы П. Я. Гальперина и Р. А. Голубевой [44], посвященных отдельным симптомам афазии, или работа А. Е. Петровой [142], [143], [144], направленная на исследование ассоциативных процессов при эпилепсии, делались попытки истолкования полученных данных в свете основных механизмов патологически измененной высшей нервной деятельности. Только к концу 40-х и к началу 50-х годов положение дела существенно изменилось.

Широкое оживление интереса к работам, посвященным анализу высшей нервной деятельности человека в ее нормальном и патологическом состоянии, появление большого количества исследований, которые наряду с работами А. Г. Иванова-Смоленского и его сотрудников ставили основной задачей изучение патологически измененных механизмов выс-

¹ И. П. Павлов, Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Собр. соч., т. IV, М.—Л., изд-во АН СССР, 1951, стр. 317.

шей нервной деятельности и нарушенного взаимодействия двух сигнальных систем при болезненных состояниях мозга, наконец, введение новых и точных методов исследования высших нервных процессов (усиление работ, пользующихся электроэнцефалографической и электромиографической, кожно-гальванической и плетизмографической методиками) привели к тому, что перед психологией во весь рост встала задача: не теряя всей сложности изучаемых ею явлений, сблизиться с павловской физиологией высшей нервной деятельности, перестроить и обосновать свою работу на основах учения И. П. Павлова.

Этой задачей и характеризуется последний период развития советской патопсихологии, и за последнее десятилетие едва ли можно назвать исследования советских патопсихологов, которые остались бы в стороне от работы, посвященной выполнению этой задачи.

Очаговое или диффузное поражение приводит прежде всего к изменению нормального протекания высших нервных процессов; сила нервных процессов снижается, уравновешенность раздражительных и тормозных процессов нарушается, подвижность процессов страдает. Эти проявления патологии высшей нервной деятельности носят иногда локальный характер (ограничиваясь непосредственно пострадавшими системами), иногда проявляются диффузно в самых различных анализаторах; иногда они ограничиваются низшими уровнями нервной деятельности, иногда (и гораздо чаще) задают преимущественно наиболее сложные функциональные системы. Только внимательное изучение этих патофизиологических изменений высших нервных процессов позволяет избежать ложных психоморфологических схем и объяснить механизмы тех изменений в протекании психологических процессов, которые можно наблюдать при патологических состояниях мозга. Вот почему внимание советских патопсихологов направилось на то, чтобы сблизить психологический эксперимент с патофизиологическим анализом и найти в нем пути для физиологического объяснения наблюдаемых симптомов.

Два пути открывались перед советскими патопсихологами, и оба были практически использованы ими в их работе. С одной стороны, открывалась возможность логически продолжать идти по пути эксперимента, специально изменив его и построив его так, чтобы он давал возможность в наиболее прямых формах делать заключения об особенностях протекания основных нервных процессов и их изменении в патологических условиях. С другой стороны, оставался путь тщательного собирания клинических (и экспериментально-психологических) фактов с дальнейшим анализом их в свете основных законов высшей нервной деятельности; кстати, образец последнего пути был показан самим И. П. Павловым в его последних статьях и в его «Клинических средах».

Первый путь — продолжения экспериментальных исследований, позволявших с возможной ясностью проследивать изменения процессов замыкательной деятельности, — был использован рядом психологов и клиницистов, поставивших перед собой задачу изучить в наиболее простых формах те изменения замыкательной деятельности, анализа и синтеза раздражителей и динамики нервных процессов, которые проявлялись при патологических состояниях мозга. Примером такого пути могли служить исследования А. Г. Иванова-Смоленского и его многочисленных сотрудников, которые, несмотря на очень значительные упрощения, связанные с их нежеланием считаться со сложностью строения психической деятельности человека, внесли существенный вклад в патофизиологический анализ особенностей болезненно измененной высшей нервной деятельности.

Ряд экспериментальных исследований советских психологов, пытавшихся сблизить свои работы с физиологическим экспериментом, однако не упрощая явлений и сохранив как задачу исследование всей сложности психической деятельности человека, шел по этому пути. Совершенно

естественным был тот факт, что эти психологи сочли целесообразным подвергнуть специальному исследованию те изменения в строении простой психической реакции, которые наступают при патологическом состоянии мозга, тщательно сравнив особенности замыкательной деятельности и взаимодействия сигнальных систем, возникающих в патологических состояниях при исследовании формирования «психической реакции» по предварительной речевой инструкции и ее выработки по методике «речевого подкрепления». Этот путь казался им наиболее простым, для того чтобы, избежав неправомερных упрощений, подойти к анализу нейродинамики наиболее доступной для исследования «клеточки» психической деятельности человека.

Исследования, проведенные рядом советских психологов над нормальным и аномальным ребенком, так же как и над случаями локальных поражений мозга ([71], [96], [113], [116], [118], [123], [140], [165] и др.), дали возможность установить ряд фактов, которые позволили по-новому подойти к некоторым основным явлениям замыкательной деятельности в нормальном и патологическом состоянии.

Оказалось, что методика формирования двигательных реакций по предварительной инструкции и методика их выработки с помощью постоянного речевого подкрепления в норме лишь внешне отличаются друг от друга. На самом деле их результаты оказываются очень близкими и различие заключается только в том, что в первом случае испытуемый получает обобщенную словесную инструкцию извне, в то время как во втором он сам очень быстро начинает опосредствовать воспринимаемые им сигналы собственной речью, помогающей ему ориентироваться в этих сигналах, отвлекать нужные признаки и формулировать обобщенные правила деятельности. В этом опосредствовании замыкаемой системы обобщенными связями прошлого опыта, формируемыми при ближайшем участии речи, и состоит существенная черта того взаимодействия двух сигнальных систем, которым отличается деятельность каждого нормального испытуемого. Именно этим участием связей второй сигнальной системы в формировании нового опыта и объясняются те особенности в динамике возникновения новых связей (быстрота их замыкания, их прочность и подвижность, их независимость от внешнего подкрепления, их широкая переносимость), которыми характеризуются процессы высшей нервной деятельности у нормального человека. Однако именно эти особенности динамики нервных процессов могут существенно страдать при патологических состояниях мозга.

Как показали исследования, проведенные на детях-олигофренах ([96], [124] и др.), в этих случаях связи второй сигнальной системы резко упрощаются, становятся инертными по своей динамике и продолжают опосредствовать процесс образования нового опыта только при наиболее простых формах аналитико-синтетической деятельности, переставая опосредствовать его, как только задача, стоящая перед испытуемым, осложняется. Резкое упрощение процесса выработки новых связей, утеря опосредствующей и регулирующей роли речи при выработке связей в несколько осложненных условиях представляют существенные черты для целого ряда форм патологических состояний мозга. Эти черты особенно отчетливо проявляются в случаях резкого нарушения умственного развития ребенка. Именно в силу этого самая динамика выработки связей существенно меняется. Выработка приобретает постепенный характер и в высокой степени зависит от постоянного подкрепления. Она теряет свою пластичность, что указывает на глубокие нарушения того взаимодействия двух сигнальных систем, которое является типичным для нормального поведения. Все эти особенности процесса образования новых временных связей, столь глубоко отличающие олигофрению от других форм патологии, например от состояния детей с церебροастеническим синдромом (когда относительно более сохранная система словесных свя-

зей может выступить на правах фактора, компенсирующего общие дефекты нейродинамики [120], [165], [166], [167]), позволяли по-новому подойти к ряду особенностей психической деятельности при этих формах патологии и уточнить анализ нарушения познавательных процессов и поведения этих детей, включая в него те патофизиологические факты, которые были получены в специальных экспериментах. Большое значение имеют здесь и те работы, в которых наблюдаемые при патологических состояниях изменения нейродинамики анализируются с помощью точных методов электромиографии, кожно-гальванических реакций, что дает возможность значительно глубже проследивать те механизмы, которые лежат в основе нарушения психических процессов. Работы, проводимые в этом направлении В. Н. Мясищевым, Ф. В. Бассиным и другими, вносят много существенного в эту сложную и важную область. Эти исследования показали, что применение электрофизиологических методов может дать существенные показатели изменения в эмоциональных состояниях [126], [127], [128], [129] и дает возможность проникнуть в изменения соотношений внутренней и внешней речи, меняющихся при патологических состояниях [11], в анализ механизмов идеомоторных актов [32], [155], [156] и, что особенно интересно, в анализ той роли, которую играет ориентировочный рефлекс в построении условнорефлекторной деятельности и ее изменений при патологических состояниях как периферической части анализаторов, так и коры головного мозга. Интересные перспективы в этом отношении раскрывают работы Е. Н. Соколова и его сотрудников ([157], [158], [33], [34] и др.), показавших, что прочный ориентировочный рефлекс является одним из существенных условий образования условной связи и что при патологических состояниях мозга (например, при олигофрениях) прочная и направленная ориентировочная реакция, необходимо входящая в состав всякой сложной психической деятельности, может очень быстро угасать, что и приводит к существенному нарушению нормального протекания полноценной психической деятельности.

Легко видеть, какое значение будет в дальнейшем иметь возможность изучать тот фон активной ориентировочной реакции, на котором происходит замыкание новых связей и который существенно изменяется при патологических состояниях мозга.

Наш обзор был бы неполным, если бы мы не остановились еще на одной серии опытов, которые были проведены лишь недавно, но которые открывают очень значительные перспективы дальнейших исследований.

Известно, какое место при исследовании как нормальных, так и патологических состояний коры занимает анализ особенностей тех связей, которые возникают на основе слова и тех изменений в процессе формирования понятий, которые имеют место как на отдельных этапах психического развития ребенка, так и при патологических изменениях его психической деятельности. Эти исследования, начатые в свое время Л. С. Выготским [36], получили широкое распространение и прочно вошли в практику патопсихологических исследований.

Дав значительный материал для характеристики особенностей мыслительной деятельности, эти исследования еще не могли, однако, приблизить нас к изучению физиологических механизмов, лежащих в основе этих процессов; нет сомнения в том, что вопрос о нейродинамических особенностях формирования и патологии понятий оставался и продолжает оставаться одним из самых трудных для экспериментального исследования. Работы, проведенные за последние годы в лаборатории Н. И. Красногорского Л. Я. Федоровым [86] и В. Д. Волковой [35], так же как и работы, проведенные в лаборатории А. Г. Иванова-Смоленского [66], [67], [68], [69], являясь лишь первыми шагами, констатирующими тот факт, что ряд словесных эквивалентов может вызывать однородные реакции, но стоят еще в самом начале исследований этого важного процесса.

Однако экспериментальное исследование с применением плетисмографической, адаптометрической и отчасти кожно-гальванической методики показало, какие важные перспективы раскрываются перед попытками подойти объективно-физиологическим путем к динамике нервных связей, лежащих в основе словесных обобщений.

Как показала Л. А. Шварц [174], [175], не представляет больших трудностей выработать сосудистый (или другой вегетативный) условный рефлекс на словесный раздражитель и с места получить тот же рефлекс на его смысловой эквивалент: выработав сосудистую реакцию на слово «доктор», она получала ту же реакцию на слова «врач», «лекарь», но не получала ее на близкое по звучанию слово «диктор». Однако стоило ей подействовать на испытуемого хлорал-гидратом, приведя его кору в тормозное состояние, как положение существенно менялось: теперь уже смысловые эквиваленты не вызывали идентичной реакции, но такая реакция начинала вызываться близкими в звуковом отношении словами, и испытуемый, дававший сосудистую реакцию на слово «доктор», начинал давать ту же реакцию на созвучное слово «диктор». Тормозное состояние коры головного мозга приводило, следовательно, к тому, что четкая избирательная иррадиация, распространявшаяся раньше по системе категориально организованных связей, теперь значительно изменилась и начинала охватывать преимущественно сходные по внешнему звучанию элементы¹.

Эти исследования открыли новые пути для объективного нейродинамического анализа избирательных связей второй сигнальной системы и их изменений при патологических состояниях мозга, и, применив еще более сложный прием одновременной регистрации произвольных двигательных и произвольных сосудистых реакций, О. С. Виноградова [33] получила еще более выразительные материалы. Как показали эти опыты, образовав прочный сосудистый рефлекс на сигнальное слово «кошка» (на которое испытуемый должен был одновременно давать произвольную двигательную реакцию нажима на баллон) и угасив сосудистые реакции на все остальные нейтральные слова, можно было легко получить у нормального испытуемого — школьника эту же сосудистую и двигательную реакцию при предъявлении слов, относящихся к той же категории. Однако при внимательном анализе оказалось, что все предъявляемые испытуемому слова разделялись на три группы: предъявление сигнальных слов вызывало у испытуемого как произвольную двигательную, так и произвольную сосудистую реакцию; предъявление других, относящихся к той же категории или в каком-то отношении связанных с нею, не вызывало произвольных двигательных реакций и, однако, продолжало вызывать у испытуемого произвольные сосудистые реакции; наконец, предъявление третьих слов, либо совершенно посторонних сигнальному, либо имеющих с ним лишь звуковую близость, не вызывало никаких двигательных и сосудистых реакций. При патологических состояниях мозга (например, в случаях олигофрении) такое положение дела существенно изменялось, четкая избирательная иррадиация нервных процессов здесь нарушалась и слова, имеющие категориальную общность с сигнальными, переставали вызывать соответствующую сосудистую реакцию, в то время как близкие по звучанию слова, не вызывая произвольной двигательной реакции, начинали вызывать отчетливую сосудистую реакцию. В наиболее тяжелых случаях нарушение типа словесных связей оказывалось настолько значительным, что обладающие внешней звуковой близостью слова начинали вызывать у испытуемого сходные произвольные двигательные реакции.

¹ Интересная серия исследований, проведенных в последнее время А. А. Маркосяном [127], показала, что для изучения связей второй сигнальной системы можно использовать даже такие элементарные реакции, как изменение свертываемости крови.

Легко видеть, что все эти факты показывают на возможность объективно установить известные *сферы* словесных обобщений, выявить те потенциальные формы словесных обобщений, которые не всегда доходят до сознания, и тем самым подойти к одной из самых сложных проблем нормальной и патологической психологии с новыми средствами.

Исследование того, как изменяются процессы избирательного обобщения при патологическом состоянии мозга, находится только в самом начале; однако нет никаких сомнений, что возможность объективно изучить границы, глубину и динамику тех нарушений словесных связей, которые возникают при различных патологических состояниях мозга, представляет очень большой интерес и несомненно раскроет новые перспективы для исследования в этой сложной области.

Если только что описанные серии опытов раскрывают новые возможности для изучения общих изменений психической деятельности и лежащих в их основе нейродинамических процессов, то существенное значение для развития интересующей нас области знания имеют и те исследования, которые с помощью объективных физиологических методов подходят к изучению *локальных поражений мозга*; функциональные изменения, возникающие при этих поражениях, были тщательно описаны в психологической литературе, но исследование их физиологических механизмов оставалось до последнего времени еще почти совсем непродвинутым.

Однако именно за последние годы исследования изменений нейродинамических процессов, наступающих при ограниченных очаговых поражениях коры головного мозга человека, были существенно продвинуты, и можно полагать, что именно эти исследования, продолжающие на человеке те наблюдения, которые И. П. Павлов проводил при своих опытах с экстирпациями ограниченных участков мозга у животных, не только займут в дальнейшем подобающее им место, но и позволят подойти к разрешению таких вопросов, связанных с функциональной организацией коры головного мозга человека, которые долгое время оставались неразрешенными.

Работы, посвященные анализу нейродинамических изменений, возникающих при очаговых поражениях мозга, и подводящие к физиологическим механизмам таких основных клинических симптомов, как афазия, агнозия, апраксия, пока еще немногочисленны, но объединенная работа физиологов, психологов и клиницистов уже дала за последние годы некоторые результаты.

Первую группу таких исследований составляют работы, посвященные физиологическим механизмам, лежащим в основе афазий. Как мы уже указывали выше, психологические исследования показали, что в основе сенсорной афазии лежит нарушение сложного, специально-речевого фонематического слуха, отчетливо проявляющееся при некоторых формах речевых расстройств, возникающих при поражениях коры височной области левого полушария. Тщательное исследование, произведенное за последнее время под руководством Е. В. Шмидта С. В. Бабенковой [8] и Л. Г. Кабелянской [72], показало, что поражение височной области левого полушария в ряде случаев приводит к отчетливым нарушениям нейродинамики слуховых реакций, особенно отчетливо проявляющихся в опытах с выработкой дифференцировок на сложные звуковые комплексы. О явлениях инертности в патологически измененном слуховом анализаторе у человека говорят и исследования Н. А. Филиппычевой, проведенные на больных с опухолями височной области. Аналогичные попытки дать нейродинамический анализ функциональных расстройств были сделаны и в отношении явлений зрительной агнозии. Н. М. Костомарова [84], изучавшая сложные системы реакций на зрительные раздражения, показала, что при поражениях затылочной области у человека значительно нарушается процесс анализа и синтеза сложных ком-

плексов последовательных зрительных сигналов, составляющий основу для синтетического зрительного восприятия. Н. Н. Зислина [64] показала, что при поражении затылочной области могут существенно нарушаться *следовые* процессы, проявляющиеся в последовательных зрительных образах, и что укрепление процессов возбуждения в коре с помощью кофеина может приводить к существенному повышению их длительности. Наконец, в наблюдениях А. Р. Лурия было показано, что двустороннее поражение затылочной области может вызвать такое ослабление динамики нервных процессов в мозговых отделах зрительного анализатора, при котором, пользуясь выражением И. П. Павлова, «больной будет в состоянии одновременно иметь дело только с одним возбуждением», что неизбежно приводит к явлениям так называемой симультанной агнозии. Характерно, что и в этих случаях применение кофеина могло приводить к снижению силы внешнего торможения, что на некоторый период позволяло снять отрицательную индукцию, тормозящую все остальные, пограничные с очагом возбуждения точки зрительной коры и на ограниченное время существенно расширявшую зрительные возможности испытуемого.

Все эти исследования позволяют лучше понять механизмы так называемых гностических зон мозговой коры, физиологический анализ которых оставался в течение долгих лет трудно доступным.

Однако наиболее перспективными представляются нам возможности подойти с физиологическим анализом к механизмам работы лобных долей мозга, которые долгое время рассматривались как мозговой аппарат интеграции высших форм целенаправленной деятельности и физиологические механизмы работы которых оставались в течение длительного времени нераскрытыми, а по мнению некоторых зарубежных авторов, даже недоступными для точного физиологического анализа. Учение И. П. Павлова о передних отделах мозга как о двигательном анализаторе позволило по-новому подойти к вопросу о функциях лобных долей мозга и к физиологическому анализу тех нарушений, которые возникают при их поражениях.

Уже в работах А. И. Шумиловой [182] и Н. А. Шустина [183] было показано, что экстирпация лобной области больших полушарий приводила у животных к нарушению возможности создавать системы предпусковых афферентаций, тормозить импульсивные движения и вовремя переключаться с инертных двигательных стереотипов на подвижные, хорошо соответствующие сменяющимся условиям, двигательные реакции. Эти исследования, проведенные на животных, дали полное основание для того, чтобы внимательно проследить те нарушения в структуре произвольного целенаправленного поведения, которые возникают при поражении лобных отделов мозга у человека.

Как хорошо известно, целенаправленное, произвольное поведение человека предполагает относительно сложный анализ и синтез ситуации, вызывающей этот целесообразный акт, а часто и торможение непосредственных, импульсивных реакций, возникающих в ответ на восприятие отдельных фрагментов этой ситуации. Оба этих процесса, как формирование сложных «предпусковых» афферентных синтезов, так и торможение импульсивных, фрагментарных реакций, осуществляется у человека при ближайшем участии связей второй сигнальной системы.

Исследования, проведенные за ряд лет группой сотрудников, работавших под непосредственным руководством А. Р. Лурия — Н. А. Филиппычевой [164], Б. Г. Спириным [162], А. Н. Мещеряковым [123], М. П. Ивановой [71] и др., — показали, что поражения лобных долей мозга, вызывая отчетливые нарушения в корковых отделах двигательного анализатора, часто сопровождающиеся появлением в них застойных очагов, неизбежно приводят к нарушению возможности осуществлять такой предпусковой афферентный синтез и такое торможение не-

посредственных фрагментарных двигательных реакций. Как показали эти исследования, у больных с тяжелым поражением лобных отделов головного мозга оказывается часто невозможно вызвать прочную систему двигательных актов при помощи предварительной речевой инструкции. Речевая инструкция не создает нужной системы предпусковых афферентаций, которая приобрела бы доминантный характер и которая была бы достаточно стойкой, чтобы противостоять как непосредственному влиянию посторонних раздражителей, так и для того, чтобы тормозить раз возникающие инертные реакции самого больного. Именно в силу этого оказывается невозможно вызвать у больного достаточно четкую простую или сложную (дифференцированную) двигательную реакцию на условные раздражители по предварительной речевой инструкции, хотя оказывается вполне возможно получить такую систему двигательных реакций по методу постоянного речевого подкрепления или по методу непосредственных кинестетических сигналов. Именно в силу этих дефектов двигательные реакции, выработанные у такого больного, не отражаются достаточно четко в его словесной системе и не приводят ни к четкому осознанию этих реакций, ни к необходимой коррекции возникающих ошибок. Именно в связи с нарушением взаимодействия двух сигнальных систем в регуляции двигательных реакций и явлениями патологической инертности в двигательном анализаторе — в этих случаях и возникает та картина импульсивных, не подчиненных общему направленному замыслу действий и инертных стереотипных актов, которая так хорошо знакома опытным клиницистам и которая коренным образом нарушает сознательное и произвольное поведение при патологии лобных отделов головного мозга.

Нет сомнения в том, что дальнейшее продолжение этих исследований позволит подойти к описанию физиологических механизмов, лежащих в основе нарушений поведения при поражении лобных долей мозга, и тем самым приблизит нас к решению одного из самых трудных вопросов в психологии и физиологии высшей нервной деятельности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Восстановление функций чтения и письма при аграфии и алексии травматического происхождения. «Ученые записки МГУ». Вып. III, 1947.
2. Ананьев Б. Г. и др. О применении в комплексной диагностике посткоммоционно-контузионных состояний. Сб. «Вопросы психофизиологии и клиники чувствительности». Л., 1947.
3. Андреева Е. К. Нарушение образования системы смысловых связей при поражении лобных долей мозга. Канд. дисс. Ин-т психологии, М., 1950.
4. Анохин П. К. Проблемы высшей нервной деятельности, М., 1949.
5. Анохин П. К. Теория функциональной системы как основа для понимания компенсаторных процессов организма. «Ученые записки МГУ». Т. III, 1947.
6. Анохин П. К. Особенности афферентного аппарата условного рефлекса и их значение для психологии. «Вопросы психологии», 1955, № 6.
7. Анохин П. К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование. «Доклад на конференции по вопросам дефектологии», изд-во АПН РСФСР, 1956.
8. Бабенкова С. В. К вопросу об особенностях взаимодействия сигнальных систем в процессе восстановления речи при разных формах афазии (по материалам изучения функции слухового анализатора). «Тезисы докладов VII сессии Института неврологии», 1954.
9. Бассин Ф. В. Нарушение значения слов при шизофрении. Канд. дисс. Укр. психоневрологический ин-т. Харьков, 1938.
10. Бассин Ф. В. и Серова М. П. Изменение мышечного тонуса в фазе, предшествующей произвольному движению. «Невропатология и психиатрия», 1956, № 6.
11. Бассин Ф. В. и Бейн Э. С. О применении электромиографической методики в исследовании речи. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
12. Бейн Э. С. Восстановление речевых процессов при сенсорной афазии. «Ученые записки МГУ». Вып. 3, 1947.

13. Бейн Э. С. Апрафия при травматических афазиях. Сб. «Теория и практика неврологии военного времени». М., 1949.
14. Бейн Э. С. Психологический анализ сенсорной афазии. Докт. дисс. АМН СССР. М., 1950.
15. Бейн Э. С. О диссоциациях письма при афазиях. «Невропатология и психиатрия», 1954, № 12.
16. Бейн Э. С. О восстановительной терапии при афазиях сосудистого происхождения. «Невропатология и психиатрия», 1955, № 12.
17. Бернштейн А. Н. Клинические приемы психологического исследования душевнобольных. М., Госиздат, 1922.
18. Бернштейн Н. А. О проблеме координации и локализации. «Архив биологических наук». Т. 38, 1934.
19. Бернштейн А. Н. О построении движений, М., Медгиз, 1947.
20. Бернштейн А. Н. К вопросу о природе и динамике координационной функции. «Ученые записки МГУ». Вып. 90. М., 1945.
21. Бернштейн А. Н. О построении движений, их восстановлении и компенсации. «Ученые записки МГУ». Вып. 111. М., 1947.
22. Бжалава И. Т. и Лурия А. Р. Нарушение фиксированной установки при локальных поражениях мозга. Сб. «Неврология военного времени». М., 1949.
23. Биренбаум Г. В. К вопросу о соотношении смысловых и структурных компонентов восприятия. Сб. «Исследования по психологии восприятия», изд-во АН СССР, 1948.
24. Биренбаум Г. В. К вопросу об образовании переносных и условных значений слова при патологических изменениях мышления. Сб. «Новое в учении об агнозии, апраксии и афазии». М., 1934.
25. Блинков С. М. О нарушении письма при поражении теменной доли. «Известия АПН РСФСР». Вып. 15, 1948.
26. Блинков С. М. и др. Материалы к вопросам лечебно-педагогической работы по восстановлению устной речи и письма при моторных афазиях. «Известия АПН РСФСР». Вып. 2, 1945.
27. Блинков С. М. и др. Восстановление речи в случае афазии с зеркальным чтением и письмом. «Известия АПН РСФСР». Вып. 2, 1945.
28. Боскис Р. М. Вопросы обучения и воспитания глухих и тугоухих детей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 48, 1953.
29. Боскис Р. М. и Левина Р. Е. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 15, 1948.
30. Бубнова В. Н. Нарушение и восстановление понимания грамматических структур при семантической афазии. Канд. дисс. Ин-т психологии. М., 1946.
31. Быховская Г. Х. О персевераторной форме афазии. Сб. «Новое в учении об апраксии, агнозии, афазии». М., Огиз, 1934.
32. Бычков М. С. Опыт электрофизиологического исследования представлений в свете учения И. П. Павлова. Канд. дисс., ЛГУ, 1951.
33. Виноградова О. С. О некоторых особенностях ориентировочных реакций на раздражители второй сигнальной системы у нормальных и умственно отсталых школьников. «Вопросы психологии», 1956, № 2.
34. Виноградова О. С. Исследование особенностей ориентировочных реакций у детей-олигофренов методом плетисмографии. Сб. «Ориентировочный рефлекс и высшая нервная деятельность», изд-во АПН РСФСР, 1957.
35. Волкова В. Д. О некоторых особенностях образования условных рефлексов на речевые раздражители у детей. «Физиологический журнал СССР». Т. XXXIX, 1953, № 5.
36. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1934, а также «Избранные психологические исследования», изд-во АПН РСФСР, 1956.
37. Выготский Л. С. Дефект и сверхкомпенсация. Сб. «Умственная отсталость, слепота и глухонмота», М., 1928.
38. Выготский Л. С. К проблеме психологии шизофрении. Сб. «Современные проблемы шизофрении». М., Медгиз, 1933.
39. Выготский Л. С. К вопросу о деменции при болезни Пика (совместно с И. В. Самухиным и Г. В. Биренбаум). «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Вып. 6, 1934.
40. Выготский Л. С. Психология и проблема локализации. «Тезисы I Украинского психоневрологического съезда», Харьков, 1934.
41. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. Избр. психологические исследования, М., 1956.
42. Выготский Л. С. Нарушение понятий при шизофрении. Избр. психологические иссл., изд-во АПН РСФСР, 1956.
43. Гаджиев С. Г. К анализу нарушения интеллектуальной деятельности при поражении лобных отделов головного мозга. Канд. дисс. Ин-т психологии. М., 1947.
44. Гальперин П. Я. и Голубева Р. А. Механизмы парафазий комплексного типа. «Советская психоневрология». Вып. 6, 1933.
45. Гальперин П. Я. и Гиневская Т. О. Зависимость объема движений от психологического характера задачи. «Ученые записки МГУ». Вып. 3, 1947.

46. Геллерштейн С. Г. Восстановительная трудовая терапия. М., Медгиз, 1943.
47. Геллерштейн С. Г. Восстановление функций как психофизиологическая проблема. «Труды Центрального института экспертизы трудоспособности». М., 1946.
48. Геллерштейн С. Г. Компенсация двигательных нарушений в условиях трудотерапии. «Ученые записки МГУ». Вып. 3, 1947.
49. Гершуни Г. В. Изучение субсенсорных реакций при деятельности органов чувств. «Физиологический журнал СССР». Т. XXXIII, 1947, № 4.
50. Гершанин Г. В. Рефлекторные реакции при воздействии внешних раздражителей на органы чувств в их связи с ощущением. «Физиологический журнал СССР». Т. XXXV, 1949, № 5.
51. Голант Р. Я. О расстройствах памяти. М.—Л., Медгиз, 1935.
52. Гращенков Н. И. и Лурья А. Р. О системной локализации функций в коре головного мозга. «Невропатология и психиатрия», 1945, № 1.
53. Занков Л. В. (ред.). Психолого-педагогические проблемы восстановления речи при черепномозговых ранениях. «Известия АПН РСФСР». Вып. 2, 1945.
54. Занков Л. В. (ред.). Расстройства речи при черепномозговых ранениях и ее восстановление. «Известия АПН РСФСР». Вып. 15, 1948.
55. Запорожец А. В. и Неверович Я. З. Динамика восстановления двигательных функций руки после ранения. «Ученые записки МГУ». Вып. 3, 1947.
56. Запорожец А. В. и Рубинштейн С. Я. Психофизиологические вопросы организации восстановительной трудотерапии. «Ученые записки МГУ». Вып. 3, 1947.
57. Зейгарник Б. В. К проблеме понимания переносных слов или предложений при патологических изменениях мышления. Сб. «Новое в учении апраксии, агнозии, афазии». М., Огиз, 1934.
58. Зейгарник Б. В. Экспериментально-психологическое исследование больных с травмами головного мозга. Сб. «Нервно-психические заболевания военного времени». М., 1948.
59. Зейгарник Б. В. Нарушение спонтанности при военных травмах лобных долей головного мозга. Сб. «Неврология военного времени». М., 1949.
60. Зейгарник Б. В. К вопросу о локальном и общемозговом факторах при лобных нарушениях мозга. «Невропатология и психиатрия». Т. XII. Вып. 6, 1943.
61. Зейгарник Б. В. Виды нарушений мышления. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
62. Зейгарник Б. В. и Биренбаум Г. В. К проблеме смыслового восприятия. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. IV. Вып. 6, 1935.
63. Зейгарник Б. В. и Биренбаум Г. В. К динамическому анализу расстройств мышления. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. IV. Вып. 6, 1935.
64. Зислина Н. Н. Нарушения зрительных последовательных образов при поражениях коры головного мозга. «Проблемы физиологической оптики». Т. 2, 1955.
65. Иванов-Смоленский А. Г. Биогенез речевых рефлексов. «Психиатрия, неврология и экспериментальная психология», 1922, № 1—2.
66. Иванов-Смоленский А. Г. Экспериментальные исследования непосредственных и символических проекций мозговой коры человека. «Архив биологических наук». Т. 39, 1935.
67. Иванов-Смоленский А. Г. О взаимодействии первой и второй сигнальных систем при некоторых физиологических и патологических условиях. «Физиологический журнал СССР». Т. XXXV, 1949, № 5.
68. Иванов-Смоленский А. Г. Очерки патофизиологии высшей нервной деятельности. М., 1950.
69. Иванов-Смоленский А. Г. Об изучении совместной работы первой и второй сигнальных систем мозговой коры. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. I. Вып. 1, 1951.
70. Иванов-Смоленский А. Г. (ред.). «Труды Института высшей нервной деятельности». Серия патофизиологическая. Т. I, 1955; т. II, 1956.
71. Иванова М. П. Нарушение взаимодействия двух сигнальных систем в формировании сложных двигательных реакций при поражениях мозга. Канд. дисс. Кафедра психологии МГУ. М., 1953.
72. Кабелянская Л. Г. Состояние слухового анализатора при сенсорной афазии. Канд. дисс. АМН СССР, М., 1955.
73. Кауфман О. П. Восстановление речевого процесса при моторной афазии. «Ученые записки МГУ». Вып. III, 1947.
74. Кауфман О. П. Оптическая аграфия при локальных ранениях мозга. Сб. «Неврология военного времени». М., 1949.
75. Кекчеев К. X. (ред.). Вопросы психофизиологии. «Известия АПН РСФСР». Вып. 8, 1947.
76. Коган В. М. Восстановление смысловой стороны речи при афазии. «Ученые записки МГУ». Вып. III, 1947.
77. Коган В. М. Роль сознания в процессе компенсации. «Труды научной сессии Центрального института экспертизы трудоспособности». М., 1948.

78. Коган В. М. Изучение гностической природы речи на основании динамического анализа афазии. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
79. Коган В. М. Анализ гностической природы речи на основе динамического изучения афазии (рукопись).
80. Колодная А. Я. Синдромы пространственных нарушений при черепно-мозговых ранениях. «Ученые записки МГУ». Вып. III, 1947.
81. Колодная А. Я. Нарушение дифференцировки правого и левого и роль кожного анализатора в ее восстановлении. «Известия АПН РСФСР». Вып. 53, 1953.
82. Коробкова Э. А. Восстановительная работа при амнестической стадии афазии. «Ученые записки МГУ». Вып. III, 1947.
83. Коробкова Э. А. Стимулирующие и тормозящие факторы работоспособности невротиков. «Труды Центрального института экспертизы трудоспособности». М., 1939.
84. Костомарова Н. М. О некоторых нарушениях системной деятельности коры при поражениях головного мозга. «Известия АПН РСФСР». Вып. 53, изд-во АН СССР, 1954.
85. Кравков С. В. Глаз и его работа. М., изд-во АН СССР, 1950.
86. Красногорский Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных. Т. I. М.—Л., изд-во АН СССР, 1954.
87. Лебединский М. С. Афазия, апраксия, агнозия. Харьков, 1941.
88. Лебединский М. С. Расстройство кортикальных функций при травмах головного мозга. «Труды Украинского психоневрологического института». Т. XII. Харьков, 1943.
89. Лебединский М. С. Восстановительное лечение речевых расстройств. Сб. «Нервные и психические заболевания военного времени». М., 1948.
90. Лебединский М. С. Об особенностях нарушения психики при поражениях правого полушария. Сб. «Проблемы современной психиатрии». М., изд-во АМН СССР, 1948.
91. Левина Р. Е. Недостатки письма и чтения у детей. М., 1940.
92. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М., 1951.
93. Леонтьев А. Н. и Запорожец А. В. Восстановление движений руки после военной травмы. М., 1945.
94. Леонтьев А. Н. и Гиневская Т. О. Гностическая чувствительность пораженной руки. «Ученые записки МГУ». Т. III, 1947.
95. Липкина А. И. Особенности зрительной и слуховой памяти при проводниковой афазии. «Известия АПН РСФСР». Вып. 15, 1948.
96. Лубовский В. И. Некоторые особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка», т. I, изд-во АПН РСФСР, 1956.
- 96а. Лубовский В. И. Особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов разных клинических групп. Там же. Т. II, 1958.
97. Лурия А. Р. и Леонтьев А. Н. Исследование объективных симптомов аффективных реакций. Сб. «Современные проблемы психологии». М., 1926.
- 97а. Лурия А. Р. Психология и клиника. «Психология», 1928.
98. Лурия А. Р. Сопряженная моторная методика в исследовании аффективных реакций. «Проблемы современной психологии». «Труды Института психологии». М., 1928.
99. Лурия А. Р. и Лебединский М. С. Сопряженная моторная методика в исследовании нервных больных. «Труды клиники нервных болезней МГУ». М., 1929.
100. Лурия А. Р. Психофизиология аффективных процессов. Докт. дисс., защищ. в Тбилисском гос. университете, 1937. (Английский перевод «The Nature of Human Conflicts», Neu York, 1932).
101. Лурия А. Р. Нарушение грамматических операций при мозговых поражениях. «Известия АПН РСФСР». Вып. I, 1945.
102. Лурия А. Р. Патология числа и счета. «Известия АПН РСФСР». Вып. I, 1945.
103. Лурия А. Р. Патология движений при нарушении премоторной зоны. «Ученые записки МГУ». Вып. 90, 1945.
104. Лурия А. Р. Учение об афазии в свете мозговой патологии. Височная афазия. Докт. дисс., защищ. в Киевском медицинском институте, 1943.
105. Лурия А. Р. Принципы изучения травматических афазий и их восстановительной терапии. «Ученые записки МГУ». Вып. III, 1947.
106. Лурия А. Р. и Леонтьев А. Н. Психофизиологические пути восстановления функций после военной травмы. «Ученые записки МГУ». Вып. 3, 1947.
107. Лурия А. Р. Нарушения установки и действия при мозговых поражениях. «Труды сектора психологии АН ГрузССР». Тбилиси, 1945.
108. Лурия А. Р. Травматическая афазия. М., изд-во АМН СССР, 1947.
109. Лурия А. Р. Восстановление функций мозга после военной травмы. М., изд-во АМН СССР, 1948.

110. Лурья А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.

111. Лурья А. Р. Вопросы слуха и речи в свете учения И. П. Павлова. «Вестник оториноларингологии», 1951, № 4.

112. Лурья А. Р. Основные проблемы клиники очаговых поражений в свете идей И. П. Павлова. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. II, 1952.

113. Лурья А. Р. Роль слова в формировании временных связей у человека. «Вопросы психологии», 1955, № 1.

114. Лурья А. Р. Роль слова в формировании временных связей в нормальном и аномальном развитии, изд-во АПН РСФСР, 1956.

115. Лурья А. Р. К вопросу о нарушении письма и чтения у полиглотов. «Физиологический журнал СССР». Т. II, 1956, № 4.

116. Лурья А. Р. О регулирующей роли речи в формировании произвольных движений. «Журнал высшей нервной деятельности». Т. VI, 1956, № 5.

117. Лурья А. Р. О двух видах аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга. «Труды Одесского государственного университета». Т. 147, 1957.

118. Лурья А. Р. (ред.). Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. Т. I, изд-во АПН РСФСР, 1956. Т. 2, 1958.

119. Лурья А. Р. Двигательный анализатор и мозговая организация движения. «Вопросы психологии», 1957, № 2.

120. Лурья А. Р. Некоторые основные вопросы высшей нервной деятельности в нормальном и аномальном развитии. «Вестник МГУ», 1957.

120а. Лурья А. Р. Роль речи в регуляции нормального и аномального поведения. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1958.

121. Маркосян А. А. О взаимодействии двух сигнальных систем при произвольных процессах. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.

121а. Марциновская Е. Н. Нарушение регулирующей роли речи у умственно отсталых детей. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. II. Изд-во АПН РСФСР, 1958.

122. Мерлин В. С. Координация движений пораженной руки. «Ученые записки МГУ». Вып. III, 1947.

123. Мещеряков А. И. Нарушение взаимодействия двух сигнальных систем в формировании простых двигательных реакций при локальных поражениях головного мозга. Канд. дисс. Ин-т психологии. М., 1953.

124. Мещеряков А. И. Участие второй сигнальной системы в анализе и синтезе цепных раздражителей у нормальных и умственно отсталых детей. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I. Изд-во АПН РСФСР, 1956.

124а. Мещеряков А. И. Механизмы процессов отвлечения и обобщения у умственно отсталых детей. Там же, т. II, 1958.

125. Мохова Г. М. Восстановление речи при моторной афазии. «Известия АПН РСФСР». Вып. 15, 1948.

126. Мясищев В. Н. Задачи психофизиологического эксперимента в клинике нервных и душевных болезней. Сб. «Психологический эксперимент в клинике нервных и душевных болезней». Л., 1938.

127. Мясищев В. Н. Психологическое значение электрокожных показателей. «Труды Института мозга». Л., 1939, № 9.

128. Мясищев В. Н. Психология и медицина. «Труды Института мозга». Л., 1940, № III.

129. Мясищев В. Н. Нервно-психическая деятельность и электрокожные показатели в норме и патологии. Докт. дисс., 1945.

130. Мясищев В. Н. и Голиков Н. В. Электроэнцефалографические данные при исследовании травмы мозга. Сб. «Нервные и психические заболевания военного времени». Л., 1948.

131. Мясищев В. Н. Психология отношений и физиология мозга. «Ученые записки МГУ». Вып. III, 1949.

132. Мясищев В. Н. Психология и медицина. «Вопросы психологии», 1956, № 3.

133. Новикова Л. А. Электрофизиологическое исследование речевых кинестезий. «Материалы совещаний по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.

134. Орбели Л. А. Лекции по физиологии нервной системы. М.—Л., 1935.

135. Осипова В. Н. Скорость образования речевых реакций у детей. «Новое в рефлексологии». Л., 1926.

136. Осипова В. Н. Отчет о работе лаборатории рефлексологии детского возраста в Институте мозга. «Проблемы изучения и воспитания личности», 1926.

137. Павлов И. П. Полн. собр. соч. Т. I—V. М.—Л., изд-во АН СССР, 1951—1953.

138. «Павловские среды». Т. I—III. М.—Л., изд-во АН СССР, 1949.

139. «Павловские клинические среды». Т. I—IV. М.—Л., изд-во АН СССР, 1954—1955.

140. Парамонова Н. П. О формировании взаимодействия двух сигнальных систем у нормального ребенка: Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I. Изд-во АПН РСФСР, 1956.
141. Парамонова Н. П. Роль ориентировочного рефлекса в образовании двигательных условных реакций у человека. «Тезисы конференции по проблематике ориентировочного рефлекса». М., 1957.
- 141а. Певзнер М. Л. Дети-олигофрены. Изд-во АПН РСФСР, 1960.
142. Петрова А. Е. Основной компенсаторный фактор при эпилептическом и шизофреническом процессах. Докт. дисс. Московский медицинский институт. М., 1944.
143. Петрова А. Е. Основные психологические особенности эпилептиков. «Труды клиники нервных болезней 1-го Московского медицинского института». М., 1937.
144. Петрова А. Е. Роль психологического экперимента в определении характера трудоспособности больных генуинной эпилепсией. «Современная невропатология, психиатрия и психогигиена». Вып. 5, 1936.
145. Поварнин К. И. Материалы к вопросу об экспериментально-психологических исследованиях душевнобольных. «Обозрение психиат., крим. антропол. и эксп. псих.», 1917.
146. Россолимо Г. И. Экспериментальное исследование психомеханики. М., 1-й МГУ, 1928.
147. Рубинштейн С. Я. Восстановление трудоспособности после военных травм мозга. Канд. дисс. Ин-т психологии. М., 1944.
148. Рубинштейн С. Я. Экспертиза и восстановление трудоспособности после военных травм мозга. Сб. «Неврология военного времени». М., Медгиз, 1949.
149. Руденко З. Я. Нарушение счета при мозговых поражениях. Канд. дисс. АМН СССР. М., 1953.
150. Рузер Е. И. К вопросу о соотношении мозговых нарушений и локальных выпадений в структуре деменции после огнестрельного черепномозгового ранения. «Невропатология и психиатрия», 1944.
151. Салир И. Д. Die Neurodynamik des Sprachapparates bei Aphasiker, Journal für Psychologie und Neurol Bd. 38, 1929.
152. Салир И. Д. Афазия, речь, мышление. «Невропатология, психиатрия, психогигиена». Т. III, 1934.
153. Сеченов И. М. Собр. соч. Т. I—II. М., изд-во АН СССР, 1951, 1952.
154. Сеченов И. М. Письма к М. А. Боковой (частично опубликованы в кн.: Каганова. «Мировоззрение И. М. Сеченова». М., 1948).
155. Соколов А. Н. К вопросу о речевых механизмах умственной деятельности. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
156. Соколов А. Н. О речевых механизмах умственной деятельности. «Известия АПН РСФСР». Вып. 81, 1956.
157. Соколов Е. Н. Высшая нервная деятельность и проблема восприятия. «Вопросы психологии», 1955, № 1.
158. Соколов Е. Н. О рефлекторных механизмах рецепции. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
159. Соколов Е. Н. Ориентировочный рефлекс. Сб. «Ориентировочный рефлекс и высшая нервная деятельность», изд-во АПН РСФСР, 1957.
- 159а. Соколов Е. Н. Восприятие и условный рефлекс. Изд-во МГУ, 1958.
- 159б. Соколов Е. Н. (ред.). Ориентировочный рефлекс и проблемы высшей нервной деятельности. Изд-во АПН РСФСР, 1959.
160. Соловьев И. М. О психологическом изменении речевых представлений. «Известия АПН РСФСР». Вып. 15, 1948.
161. Соловьев И. М. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательных школ. М., Учпедгиз, 1953.
162. Спирин Б. Г. Нарушение подвижности нервных процессов после операции на головном мозгу. Канд. дисс. АМН СССР. М., 1951.
163. Трауготт Н. Н. О взаимодействии сигнальных систем при некоторых остро возникающих нарушениях деятельности головного мозга. Докт. дисс. Ин-т психологии АН СССР. Л., 1954.
164. Филиппычева Н. А. Инертность высших корковых процессов при локальных поражениях больших полушарий мозга. Канд. дисс. АМН СССР. М., 1952.
165. Хомская Е. Д. К вопросу о роли речи в компенсации нарушений двигательных реакций. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I, изд-во АПН РСФСР, 1956.
166. Хомская Е. Д. К патологии взаимодействия двух сигнальных систем у умственно отсталых детей. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I, изд-во АПН РСФСР, 1956.
167. Хомская Е. Д. Роль речи в компенсации нарушений двигательных реакций. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
- 167а. Хомская Е. Д. Исследование влияния речевых реакций на двигательные у детей с церебрастенией. Сб. «Проблема высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1958.
168. Членов Л. Г. Новые идеи в учении о чувствительности. «Советская клиника», 1932.

169. Членов Л. Г. Схема тела и ее нарушения. Сб. «Новое в учении об апраксии, агнозии и афазии». М., 1934.
170. Членов Л. Г. и Суткова А. П. К патологии осязания. «Архив биологических наук». Т. 44, 1936.
171. Членов Л. Г. К патологии пространственного зрения. Сб. «Проблемы клиники и терапии психических заболеваний». М., 1938.
172. Членов Л. Г. Проблема локализации в овете восстановления. «Советская невропатология и психиатрия», 1946, № 1.
173. Членов Л. Г. Об инактивности как проявлении физиологической слабости. «Ученые записки МГУ». Вып. III, 1947.
174. Шварц Л. А. Значение слова и его звукового образа как условного раздражителя. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины». Т. 25, 1948.
175. Шварц Л. А. Смысл слова и его звуковой образ как условные раздражители. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины». Т. 27, 1949.
176. Шиф Ж. И. О нарушении оравнения при чтении. «Известия АПН РСФСР». Вып. 2, 1945.
177. Шиф Ж. И. О нарушении чтения при расстройствах узнавания букв. «Известия АПН РСФСР». Вып. 15, 1948.
178. Шуберт А. М. Патопсихологическая характеристика случая с нарушением зрительно-пространственных восприятий. «Проблемы клиники и терапии психических заболеваний», сб. III. М., 1936.
179. Шуберт А. М. Динамика двуязычной аграфии и алексии при травме головного мозга. «Сборник трудов Института психиатрии». Т. I, 1940.
180. Шуберт А. М. и Членов Л. Г. О редуцированной пространственной ориентировке. «Советская невропатология и психиатрия», 1941.
181. Шуберт А. М. О некоторых нарушениях познавательной деятельности в травмирующей ситуации. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
182. Шумилина А. И. Функциональное значение лобных областей коры головного мозга в условнорефлекторной деятельности собак. «Проблемы высшей нервной деятельности». М., изд-во АМН СССР, 1949.
183. Шустин Н. А. Нарушение нервной деятельности после удаления лобных долей больших полушарий у собак. Докт. дисс. Ин-т физиологии АН СССР. Л., 1955.
184. Эйдинова М. Б. и Футер Д. С. Материалы к вопросу о механизмах компенсации при афазии. Сб. «Новое в учении об агнозии, апраксии и афазии». М., 1934.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО — ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЛАБОРАТОРИИ В ПСИХИАТРИЧЕСКИХ КЛИНИКАХ СОВЕТСКОГО СОЮЗА

*Б. В. Зейгарник
и С. Я. Рубинштейн*

Исследования экспериментально-психологических лабораторий в психиатрических клиниках представляют собой одну из прикладных областей психологии — патопсихологию. Наряду с другими существующими в психиатрических больницах и клиниках лабораториями они предназначены для решения практических задач этих клиник и играют тем самым вспомогательную, служебную роль. Эта роль заключается в использовании объективных психологических методов для анализа психопатологических явлений, для распознавания болезней, т. е. дифференциального диагноза, для оценки степени снижения умственных способностей при экспертизе или для учета эффективности терапии и т. д.

Наряду с практическим прикладным направлением работ этих лабораторий в них проводятся также некоторые самостоятельные исследования, имеющие теоретическое значение для психопатологии и для общей психологии.

Особенностью, выгодно отличавшей развитие экспериментальной патопсихологии в Советском Союзе от некоторых других областей психологии, было наличие в ней прочных естественнонаучных традиций. Еще до Октября в ряде крупных психиатрических и психоневрологических учреждениях России существовали и приобретали ценнейший экспериментальный опыт многие такие лаборатории.

Известно, какое большое значение сближению научной психологии с психопатологией придавал еще И. М. Сеченов. В своем письме к М. А. Боковой он писал о психологии, что «наука эта, очевидно, становится основой психиатрии, все равно, как физиология лежит в основе патологии тела».

Первая клиническая экспериментально-психологическая лаборатория в России была открыта В. М. Бехтеревым в 1885 г. в Казани. Затем такие лаборатории были открыты при психоневрологических клиниках в Петербурге, Москве, Харькове, Юрьеве и других городах. Авторами первых экспериментальных исследований, выполненных в этих лабораториях, являются М. К. Валицкая, Воротынский, Краинский, Заборский, В. Ф. Чиж и другие. Их работы в значительной мере отличались (как по практической направленности, так и по принципиальному обоснованию) от современных им идеалистических работ по общей пси-

хологии. Противопоставление естественнонаучной экспериментальной ветви психологии конца XIX в. ее идеалистическому руслу нашло отражение в дискуссии, имевшей место в конце 1894 г. на заседаниях Московского психологического общества и в журнале «Вопросы философии и психологии» (1894 г., ноябрь). В ответ на высказанное в 1893 г. предложение Н. Н. Ланге о желательности открытия психологических лабораторий при некоторых русских университетах профессора психиатрии С. С. Корсаков и В. Ф. Чиж открыто возразили ему и выступили против недооценки и замалчивания уже существующих в России лабораторий «опытной психологии». С. С. Корсаков указал, что нельзя не считаться с этими лабораториями на том основании, что они существуют при медицинских, а не историко-филологических факультетах.

Большое количество экспериментально-психологических исследований было проведено в клинике душевных и нервных болезней Военно-медицинской академии под руководством В. М. Бехтерева. Его сотрудниками и учениками было выполнено около 20 докторских диссертаций, монографических исследований, посвященных экспериментальному исследованию особенностей ассоциаций, сосредоточению (вниманию) и умственной работоспособности при разных душевных болезнях (шизофрении, маниакально-депрессивном психозе, прогрессивном параличе, эпилепсии и т. д.).

В статье, обобщающей все эти исследования, высказывая некоторые принципиальные положения относительно экспериментально-психологических методов, В. М. Бехтерев [11] указывал, что экспериментальное изучение больных необходимо для дополнения и углубления клинических наблюдений.

В. М. Бехтерев подчеркивал непродуктивность вундтовских психометрических методов исследования (с помощью хроноскопа, тахистоскопа и т. д.) для практических нужд психиатрических клиник и требовал простоты и доступности этих методов. Он указывал, что именно простыми экспериментальными приемами легче и надежнее выявляются самые сложные психологические явления.

Совместно с С. Д. Владычко В. М. Бехтерев специально разработал ряд принципиальных указаний и конкретных методических приемов объективно-психологического исследования душевнобольных [12], [13].

Количество методик, применявшихся в школе В. М. Бехтерева для исследования душевнобольных, было очень велико. Наибольшее применение среди них получили словесный ассоциативный эксперимент, методика определения и сравнения понятий, корректурная проба для исследования внимания, счетные задачи для учета динамики работоспособности больных и т. д. Исследованию подвергались почти все группы душевнобольных: страдавшие маниакально-депрессивным психозом, шизофренией (первичным помешательством), эпилепсией, прогрессивным параличом и т. д.

Среди экспериментально-психологических исследований бехтеревской школы огромную ценность представляли исследования речи М. И. Аствацатурова [7], диссертация К. Н. Поварнина [129] о внимании (цензором, или по-современному опонентом, которой был акад. И. П. Павлов), исследование творчества и других интеллектуальных функций у душевнобольных В. В. Абрамова [1] и т. д.

В. М. Бехтерев считал само собой разумеющимся и обязательным требованием, чтобы методы, применяющиеся в клинике, были предварительно испытаны на большом количестве психически нормальных лиц различного образования и возраста. Поэтому почти во всех экспериментальных работах бехтеревской школы исследованию подвергались сравнительные, однородные по образованию группы здоровых и душевнобольных. Так, например, в ряде интересных работ Л. С. Павловской

[121], [122] проводится сравнение свободных ассоциаций, суждений и умозаключений здоровых и страдающих паралитическим слабоумием, а также сравнение умозаключений здоровых, идиотов (олигофренов) и больших шизофренией.

В чрезвычайно тщательной, методически отшлифованной диссертации Л. С. Гутмана [41] проводится сравнение особенностей ассоциативного процесса, устойчивости внимания и кривых интеллектуальной работоспособности здоровых и душевнобольных в разных фазах маниакально-меланхолического психоза. Заслуживает особого внимания то отмеченное В. М. Бехтеревым обстоятельство, что эксперимент позволяет глубже проникнуть в качественные особенности интеллектуальной деятельности больных, обнаруживая иногда закономерности, которые не удается выявить при простом клиническом наблюдении. Так, например, скорость словесных ассоциаций у маниакально-возбужденных больных оказывается отнюдь не ускоренной, а по большей части замедленной в сравнении с нормой. В. М. Бехтерев, казавшихся столь противоположными, фазах болезни (маниакальной и депрессивной) эксперимент обнаруживает много общих особенностей.

В экспериментальном исследовании ассоциаций при разных формах шизофрении С. Д. Владычко [25], [26] обнаружил качественно различные их особенности. Так, например, при простой форме раннего слабоумия (*dementia praecox simplex*) наблюдались затруднения при ответах на слова абстрактного значения, стереотипность в ответах, ответы, состоящие в общем определении слова-раздражителя.

Обобщая ряд экспериментальных исследований, В. М. Бехтерев приходит к выводу, что метод исследования ассоциаций помогает диагностировать начинающееся слабоумие в тех случаях, где клиническое наблюдение еще не может дать в этом отношении указаний.

Нет никакой возможности в данной статье привести все те практически, главным образом диагностически, значимые выводы, которые сделаны сотрудниками и учениками В. М. Бехтерева и им самим на основании проведенных экспериментальных исследований.

Из школы В. М. Бехтерева, под его непосредственным руководством, вышло значительное количество экспериментальных работ по общей психологии.

Вторым центром, в котором развивалась клиническая психология, была психиатрическая клиника С. С. Корсакова в Москве. В этой клинике была организована в 1886 г. вторая в России психологическая лаборатория, которой заведовал А. А. Токарский.

Как и все представители прогрессивных направлений в психиатрии, С. С. Корсаков придерживался того мнения, что знание основ психологической науки дает возможность правильного понимания распада психической деятельности душевнобольного человека; не случайно он начинал чтение курса психиатрии с ознакомления с основами психологии. Об этом свидетельствуют опубликованные вступительные лекции С. С. Корсакова, с которыми нас познакомил журнал «Невропатология и психиатрия». (Следует отметить, что подобные традиции поддерживались и последователями С. С. Корсакова — В. П. Сербским, А. Н. Бернштейном и другими.)

Не отрывая психическую деятельность от физиологических процессов, но и не сводя ее к последним, С. С. Корсаков исходил в этих лекциях из материалистических взглядов И. М. Сеченова и высказывал мысль, что «нервный механизм, составляющий субстрат психического явления, работает по типу рефлекторного акта».

В работах, вышедших из клиники С. С. Корсакова, содержатся положения, вносящие ценный вклад в теорию психологической науки. К таким исследованиям следует отнести прежде всего труды самого С. С. Корсакова. Его работа «К психологии микроцефалов», его «Меди-

ко-психологические исследования одной формы нарушений памяти» содержат в себе интересный анализ структуры слабоумия. Клинические наблюдения и положения, содержащиеся в этих работах, подводят к мысли о том, что нарушения интеллектуальной деятельности больных не сводятся к распаду отдельных способностей, а что речь идет о сложных формах нарушений всей целенаправленной мыслительной деятельности.

Ценным вкладом в психологическую науку являются и труды А. А. Токарского. В своей работе «О глупости» А. А. Токарский [153] делает попытку определения структуры слабоумия, которое он характеризует как «резкое несоответствие представлений с действительностью», как то, что приводит ум человека к неспособности анализа действительности, как то, что понижает в человеке способность восприятия.

С. С. Корсаков и А. А. Токарский придавали большое значение внедрению в психологию новейших для того времени методов исследования. В руководимой ими лаборатории проводилась большая работа по разработке и усовершенствованию экспериментальных приемов. В «Записках психологической лаборатории» печатались систематические отчеты о работах сотрудников и студентов, проводивших экспериментальные исследования (А. Басистов, В. Целиков, И. Холчев, А. Касаткин, П. Подъямпольский, О. Викторов и другие). Из этих же «Записок» мы узнаем о проводимых подробных рефератах по «Опытной психологии». После смерти С. С. Корсакова и А. А. Токарского традиции содружества клиники и экспериментальной психологии надолго предопределили работу Московской психиатрической школы¹.

Занявший после смерти А. А. Токарского место заведующего психологической лабораторией А. Н. Бернштейн [9], [10] разработал систему экспериментально-психологических приемов исследования душевнобольных. Некоторые из этих экспериментальных приемов прочно вошли в клиническую практику и используются до настоящего времени. Методические приемы А. Н. Бернштейна были направлены не только на количественный, но и на качественный анализ психических нарушений. А. Н. Бернштейном были созданы также схемы, необходимые для толкования экспериментальных данных при решении клинических задач.

Интерес к экспериментальной психологии проявился в том, что ряд заседаний Московского общества был посвящен ознакомлению с различными системами методов исследования. На страницах журнала «Невропатология и психиатрия» появляются статьи, посвященные экспериментально-психологическим исследованиям больных. П. Ф. Чертков приводит сравнительные данные результатов экспериментального исследования памяти у больных корсаковским психозом, прогрессивным параличом и эпилепсией (1910). Публикуются работы И. М. Розенштейна «Экспериментальное исследование способности к запоминанию у алкоголиков» (1910); Ф. Г. Рыбакова «Психологическая лаборатория при Московской психиатрической клинике» (1908). В 1911 г. вышла книга А. Н. Бернштейна, посвященная описанию методик экспериментально-психологического исследования, в том же году Ф. Г. Рыбаков издал свой прекрасно оформленный «Атлас психологического исследования личности».

Таким образом, в канун Великой Октябрьской революции клиническая экспериментальная психология в России достигла определенных успехов. Была создана сеть психологических лабораторий в клиниках, разрабатывалась методика экспериментального исследования распада психической деятельности, публиковались сборники, посвященные методам экспериментально-психологического исследования.

¹ Небезынтересно отметить, что из отчетов психологической лаборатории мы узнаем, что С. С. Корсаков и А. А. Токарский покупали на свои личные средства оборудование для лаборатории.

Великая Октябрьская социалистическая революция внесла коренные изменения в теорию и практику психологических исследований. Борьба с идеализмом, развернувшаяся в области общей психологии, повлияла и на работу экспериментально-психологических лабораторий в психиатрических клиниках. Это проявлялось в стремлении материалистически истолковать болезненные проявления психики, в борьбе с использованием лженаучных методов самонаблюдения и психоанализа.

В то время как патопсихологические исследования за рубежом продолжали (и до сих пор в значительной мере продолжают) основываться на теоретических концепциях Фрейда и методе психоанализа, в Советском Союзе удельный вес этого направления даже в первые годы после революции был невелик. Большинство психологов, работавших в психиатрических клиниках, отбросив спекулятивные метафизические теории, направили свои искания на решение конкретных клинических вопросов. Соответственно новым установкам психиатрической клиники, направленным на профилактику и учет социальных факторов в компенсации душевных заболеваний, менялись задачи и методы патопсихологии. Однако эта перестройка патопсихологии носила длительный характер и протекала не без внутренних противоречий.

В первые годы после революции успехи клинической психологии значительно умножились. После Великой Октябрьской революции расширяется сеть психологических лабораторий в психиатрических клиниках и психоневрологических институтах. Результаты экспериментально-психологических исследований становятся предметом широкого обсуждения на заседаниях Общества психиатров и невропатологов. Из отчета этого общества в Петрограде за период 1917—1921 гг. видно, что на заседаниях было заслушано большое количество докладов по экспериментальной психологии: доклад Н. М. Добровольского «Исследование сосредоточения внимания при травматическом психоневрозе»; три доклада И. Н. Спиртова «Эвокация ассоциаций у психастеников», «Характер суждений при раннем слабоумии», «Суждения у психастеников»; доклад В. Н. Осиповой «О методе индивидуального естественного эксперимента», в котором автор дает характеристику существующих методов исследования и приводит данные собственных исследований, проведенных на 350 больных; доклад Н. М. Добровольского «Экспериментально-психологические установки лаборатории клиники душевных болезней Военно-медицинской академии» (1921) и т. д.

В первые годы Советской власти (1918) начала свою плодотворную деятельность в клинике психолог-экспериментатор А. М. Шуберт, посвятившая всю свою дальнейшую жизнь работе в психиатрической клинике.

Работа экспериментально-психологических лабораторий в 20-х годах носила в основном практический характер: психологические исследования были главным образом направлены на разрешение практических задач клиники. Однако в организационном отношении эти работы носили разрозненный характер, лаборатории возникали и развивались в различных по своей структуре психоневрологических учреждениях, не координировались единым руководством.

В Государственном московском психоневрологическом институте за 1924 г. вопросам психологии было посвящено 8 докладов (В. И. Тимофеев, «Сравнительное психологическое исследование душевнобольных»; М. А. Александрова и И. Д. Гормаков, «Опыт экспериментально-психологического исследования воображения у сомнамбулов»; К. Х. Кекчеев и Е. И. Рузер, «Исследования бюджета времени как введение в изучение профессионального утомления»).

Интересные работы, посвященные экспериментальному анализу шизофренического и органического слабоумия, были изданы в 1925 г. пси-

хиатрической больницей Минска. В Ровенской психиатрической больнице проводились экспериментальные исследования особенностей внимания у душевнобольных. С помощью очень простой экспериментальной методики (показа сюжетных картинок) определялась способность разных групп душевнобольных к фиксации внимания, лабильность и инертность при ориентировке в новом материале.

Во 2-й ленинградской психиатрической больнице проводились исследования, посвященные сравнительному экспериментальному анализу выбора у душевнобольных и здоровых людей, в Киеве проводились психологические исследования, посвященные нарушениям речи при шизофрении [15]. В психологической лаборатории Одесской психиатрической клиники Е. М. Федотова исследует больных подростков методом Трошина. В клинике душевных болезней в Баку (Азербайджанский государственный университет) А. А. Перельман исследует объем внимания у больных шизофренией.

Многие психиатры и физиологи начинали свою научную жизнь с экспериментально-психологических исследований. Так, например, кандидатская диссертация А. Г. Иванова-Смоленского [65] была посвящена экспериментально-психологическому исследованию психастеников, Р. Я. Голант опубликовала результаты большого исследования расстройств памяти [38].

Можно было бы продолжить перечень исследований, вышедших из психологических лабораторий самых различных городов и учреждений нашей страны в период 1920—1930 гг. Однако уже названные работы показывают разнообразие и обилие проблем, являвшихся предметом психологических исследований. В то время как часть из них была посвящена общим вопросам психологической науки, другие были направлены на проблемы, выдвигаемые клинической практикой.

Направление патопсихологических исследований 20—30-х годов отражало также общую тенденцию психоневрологии того времени к профилактике и сближению с гигиеной труда. Многие промышленные и транспортные организации открывали психоневрологические институты и лаборатории, в которых наряду с собственно медицинскими исследованиями проводились и работы по психофизиологии, патопсихологии, гигиене и экспертизе трудоспособности душевнобольных и т. д.

Сама структура учреждений, журналов и научных совещаний отражала это единство психологии труда и психиатрии. Так, например, при Московском государственном психоневрологическом институте существовала лаборатория психофизиологии труда. Заведующий этой лабораторией К. Х. Кекчеев использовал хроноциклографический метод для изучения патологических походок душевнобольных. В том же институте существовало и психотехническое отделение, в котором работал ассистентом Е. И. Рузер, занимавшийся исследованием утомляемости у здоровых и душевнобольных людей [137].

На состоявшемся в январе 1923 г. Всероссийском съезде психоневрологов существовала секция общей психологии, где заслушались доклады А. А. Смирнова, С. В. Кравкова, П. А. Шеварева, а также секция психофизиологии труда (Н. Н. Шпильрейн, А. П. Нечаев). Некоторые исследования тех лет оказались лишенными научной ценности в связи с имевшим место увлечением научно необоснованными методиками — так называемыми тестами. Однако многие работы из числа посвященных изучению трудоспособности, гигиене труда и трудоустройству душевнобольных сохранили большое практическое значение.

Наряду с исследованиями патопсихологов в области гигиены труда в начале 30-х годов продолжали свою работу экспериментально-психологические лаборатории в психиатрических клиниках.

Такие лаборатории существовали в психоневрологических институтах, а также во многих больницах: в старейшей Донской психиатриче-

ской больнице (ныне больнице им. Соловьева), в психиатрической клинике, руководимой проф. Краснушкиным, в областной психиатрической клинике, в больнице им. Ганнушкина. Психологические исследования были использованы и в некоторых психиатрических колониях (Калужская психиатрическая колония «Бушменевка») и ведомственных больницах (железнодорожная психиатрическая больница Белорусской ж. д.).

В крупнейшей психиатрической больнице им. Кащенко проводились экспериментально-психологические исследования, посвященные нарушению психических процессов при шизофрении и грубых органических заболеваниях мозга (А. М. Шуберт [170], [171]). Результаты этих работ были широко использованы в монографиях, учебниках и статьях крупнейших психиатров-клиницистов (В. А. Гиляровский, Г. Е. Сухарева, Т. П. Симсон, М. Я. Серейский, М. О. Гуревич и другие).

Одним из крупных центров развития экспериментальной медицинской психологии в 20—30-х годах был Харьков. М. С. Лебединский, начав там свою экспериментальную работу в психологическом секторе Психоневрологического института южных железных дорог, посвятил целый ряд исследований экспериментальному изучению патологии речи при шизофрении и сенсорной афазии. В дальнейшем он руководил отделом клинической психологии Центрального психоневрологического института. Из этого отдела вышло значительное количество очень ценных экспериментальных исследований, посвященных патологии мышления и речи. Среди последних выделяется своей физиологической обоснованностью и экспериментальным мастерством работа П. Я. Гальперина и Р. А. Голубевой [35], вскрывающая механизмы парафазии у больных. Исследования проф. М. С. Лебединского [85—91], посвященные характеристике действий и речи больных шизофренией, были в дальнейшем перенесены в Москву, в Центральный институт психиатрии АМН.

В издававшемся в Харькове журнале «Советская психоневрология» было опубликовано значительное количество экспериментально-психологических исследований из разных городов Советского Союза.

В Харькове же были начаты первые исследования крупнейшего советского психолога Л. С. Выготского [30], [31], благодаря которым клиническая патопсихология получила особое развитие. Исследования продолжались в московской лаборатории Л. С. Выготского (психологическая лаборатория ВИЭМ, основанная в 1932 г.). Теоретические положения Л. С. Выготского о речи и мышлении внесли большой вклад в клиническую психологию и определили дальнейшие пути ее развития. Сделав предметом своего исследования проблему развития сознания, Л. С. Выготский придавал огромное значение изучению распада строения человеческой деятельности, исследованию того, как меняются отношения высших психических процессов при различных заболеваниях мозга.

Л. С. Выготский неоднократно указывал, что анализ патологически измененных психических процессов очень продуктивен для разрешения вопросов теоретической психологии. Особенно большое внимание Л. С. Выготский уделял нарушению мышления у больных шизофренией. Он высказал положение, что нарушение понятий является основным симптомом шизофренического мышления, что у больного шизофренией изменяется значение слов. Однако нарушение понятий не является, по мнению Л. С. Выготского, причиной шизофренического процесса. «Нарушение функции образования понятий является первым результатом шизофренического процесса, но не его предпосылкой». В согласии с положениями И. П. Павлова автор считает, что, говоря о шизофреническом процессе, надо думать «о защитной функции организма, реагирующего развитием внутреннего торможения на слабость нервной системы».

Теоретическая концепция Л. С. Выготского и его сотрудников

сыграла большую роль в развитии теоретических понятий и конкретных экспериментально-методических исканий в области патопсихологии. Они способствовали полному преодолению устаревших психометрических и так называемых «функциональных» традиций в составлении методик, столь значительно укоренившихся в клиниках под влиянием Г. И. Россолимо.

Л. С. Выготский показал взаимную обусловленность разных познавательных процессов в целостной психической деятельности здорового и больного человека и способствовал преодолению разрыва между понятием интеллекта и аффекта. Этот разрыв был особенно характерен для психиатрической клиники, в которой стали узаконенными понятия «интеллектуальных» и «экстраинтеллектуальных», т. е. аффективно-обусловленных расстройств.

Именно Л. С. Выготский и его сотрудники, вскрывшие аффективное строение всякого интеллектуального акта, способствовали преодолению функционализма в патопсихологии. После серии опубликованных ими исследований экспериментальные методики большинства патопсихологических лабораторий стали носить более целостный комплексный характер, стали выявлять целенаправленность и внутреннюю организацию деятельности больного при выполнении заданий.

Положения Л. С. Выготского о том, что у психически больных людей распадается смысл слов, были развиты в исследованиях его сотрудников (Ф. В. Бассин, Г. В. Биренбаум, Б. В. Зейгарник, М. С. Лебединский, Н. Г. Морозова).

На основе своих исследований Ф. В. Бассин показал, что смысл слова распадается у шизофреников на множество смыслов, не совпадающих с объективными реальными отношениями между предметами, обозначаемыми этими словами. Распад понятий у шизофреников приводит к изменению отношения к окружающему.

В работах Г. В. Биренбаум и Б. В. Зейгарник [14] приводятся экспериментальные данные, дающие сравнительную характеристику распада мышления у больных шизофренией и при грубых органических поражениях мозга (травмах, эпилепсии).

Из этой же лаборатории выходит ряд комплексных работ психiatров и психологов, посвященных анализу распада личности и системного слабоумия [32], [42], [62]. Эти исследования продолжались в дальнейшем в психологической лаборатории Центрального института психиатрии РСФСР.

В Ленинградском институте мозга им. Бехтерева на протяжении нескольких десятилетий под руководством В. Н. Мясищева проводились интенсивные экспериментально-психологические исследования. Следуя традиции В. М. Бехтерева, В. Н. Мясищев стремился к сочетанию психиатрии и психологии и внедрению объективных методов исследования больных в психиатрических клиниках. Коллективом его учеников и сотрудников выполнены две большие серии исследований, посвященных изучению эмоционально-волевой сферы.

Первая серия (20-е годы) представляла собой попытку найти и разработать методику объективной регистрации эмоциональных компонентов всякой психической деятельности человека. В качестве объективного показателя использовалась электрокожная характеристика человека (ЭКХ), регистрируемая с помощью гальванометра. Над изучением ЭКХ при разных видах психической деятельности у разных групп душевнобольных работали многочисленные сотрудники и ученики В. Н. Мясищева (Т. Я. Хвиливицкий, Р. И. Меерович, Е. Е. Плотникова, В. Н. Никольский, В. О. Милявская, Тарханов, Панова).

Попытка ввести психофизиологический эксперимент в психоневрологическую клинику представляла, разумеется, очень большой интерес.

Однако сама методика регистрации ЭКХ не нашла широкого применения в клинике ввиду ее некоторой технической сложности и недостаточной содержательности получаемых с ее помощью данных.

Вторая, значительно более многочисленная серия исследований, выполненных в отделе патопсихологии Ленинградского института мозга, была посвящена исследованию эмоционально-волевой сферы больных, страдающих разными формами заболеваний (маниакально-депрессивный психоз, прогрессивный паралич, истерия и т. д.).

На первый взгляд, если судить по названиям и по вступительным разделам статей некоторых авторов, могло казаться, будто эти работы являлись продолжением и применением в психиатрической клинике методов и толкований психологической школы Курта Левина. Таковы, например, работы, посвященные изучению влияния успеха на уровень притязания при истерии, запоминанию оконченных и неоконченных действий при шизофрении, маниакально-депрессивном психозе и других заболеваниях.

В действительности, однако, вся эта серия исследований носила гораздо более глубокий содержательный характер, чем исследования К. Левина. В ней коренным образом менялись принципы подхода к проблемам эмоций и строения волевого действия человека. Если отрицательной особенностью исследований школы Левина являлся их гештальтский формальный характер, то сотрудники В. Н. Мясищева нашли способ преодоления этого формализма. Большинство их исследований направлено на анализ строения трудовой деятельности больных, на изучение того, как влияет отношение больных к труду на кривую их трудоспособности. Рассматривая нарушение трудоспособности как основное проявление душевной болезни человека, В. Н. Мясищев анализировал показатели этой трудоспособности как один из критериев психического состояния больного. Его статья [104] о работоспособности и болезнях личности сыграла значительную роль в развитии патопсихологии. Многочисленные, идущие в русле положений В. Н. Мясищева исследования Р. И. Мееровича, Е. Е. Плотниковой, Е. С. Авербуха, Т. Я. Хвиливицкого, К. М. Кандаратской и других сохранили до сих пор актуальное значение как по содержанию, так и по экспериментальной методике [3], [93], [94], [95], [96], [97].

Ряд крупных, имевших большое практическое и теоретическое значение исследований был проведен группой психологов Центрального научно-исследовательского института экспертизы трудоспособности. Этот институт, созданный впервые в мире в СССР, на протяжении всех лет включал в свой состав экспериментально-психологическую лабораторию (заведующий лабораторией В. М. Коган). Помимо общих вопросов экспертизы трудоспособности и трудоустройства больных, страдающих соматическими заболеваниями, сотрудники этой лаборатории принимали участие в решении трудных задач экспертизы трудоспособности и трудоустройства психических больных.

Научные исследования сотрудников этой лаборатории (А. М. Аникина, А. Е. Петрова, Э. А. Коробкова, Н. М. Костомарова, Р. А. Гальперина и другие) были основаны на обобщении широкого опыта практической экспертной работы.

Из этой лаборатории вышли работы, посвященные особенностям интеллектуальной деятельности больных, перенесших травмы головного мозга [80], [81], характеристике психической деятельности и трудоспособности больных эпилепсией [71]. Большое количество работ было посвящено особенностям личности невротиков [76], структуре нарушений: трудоспособности больных шизофренией [33], [72].

Данные приведенных исследований имеют большое значение при решении вопросов о трудовой рекомендации и трудоспособности и широко используются до настоящего времени. Из этих же лабораторий

вышли и многочисленные методические работы, посвященные принципам и методам психологического исследования в экспертной работе.

Значение этого цикла работ выходит за пределы их узкоэкспертного применения. Анализируя нарушения трудоспособности, сотрудники ЦИЭТИНа уделяли много внимания исследованию разных форм психической активности.

Значительный интерес представляет основанное на большом фактическом материале заключение В. М. Когана [69], [70] о том, что при некоторых органических заболеваниях мозга основным нарушением психики, снижающим работоспособность больного, является сужение объема внимания, невозможность одновременного учета нескольких меняющихся воздействий среды.

Обнаруженные при экспертизе трудоспособности явления истощаемости, инертности и других функциональных затруднений психической деятельности больных, сохранивших в основном навыки и умения, необходимые для однократных умственных действий, дали этой группе психологов основание для поисков особых экспериментальных приемов исследования. Так, еще в феврале 1936 г. группа психологов экспертизы трудоспособности выдвинула положение о том, что экспериментально-психологические методы должны дать возможность анализа длительных трудовых действий больных и что «необходимо отдать предпочтение комплексным пробам длительного типа, позволяющим анализировать процесс деятельности, перед кратковременными заданиями типа классических задач, в которых суждение строится исключительно на основании результата» (В. М. Коган [69]). Этот тезис являлся прогрессивным для того времени.

Практически важными явились результаты экспериментально-психологического анализа работоспособности невротиков [76]. Выявилась, например, зависимость их работоспособности от содержания деятельности. При деятельности, требующей преимущественно сенсорного напряжения, труд невротика менее продуктивен, чем при деятельности, включающей в себя непрерывный моторный компонент.

Аналогичные практически значимые факты были обнаружены при экспериментально-психологических исследованиях больных, страдающих эпилепсией, шизофренией, сосудистыми заболеваниями мозга и т. д.

Из числа психологов, работавших в психиатрических клиниках до Великой Отечественной войны, следует отметить еще некоторых. Они не возглавили никаких особых школ или научных направлений, но их самостоятельные оригинальные исследования явились ценным вкладом в патопсихологию. К таким работам следует отнести отличавшиеся большим экспериментальным мастерством работы А. М. Шуберт [170], [171], работы А. Н. Залмансона [49], посвященные сравнению особенностей мышления шизофреников и эпилептиков, работу Е. Н. Меллер [98] об автоматизмах и дезавтоматизации произвольных действий при шизофрении, исследования М. П. Кононовой, посвященные анализу мышления подростков-шизофреников [74], исследования З. Б. Шнеерсон о нарушении пространственных представлений у психически больных детей [169].

В годы Великой Отечественной войны в связи с повышением удельного веса и значения травматических поражений головного мозга многие психологи и целые экспериментально-психологические лаборатории переключились на изучение психических нарушений при травмах мозга.

Психологи, работавшие в психиатрических учреждениях, включались в восстановительную работу в нейрохирургических госпиталях (психологи ЦИЭТИНа в Горьком, психологи Государственного института психиатрии РСФСР в нейрохирургическом госпитале «Кисегач», на базе которого работал в то время психологический коллектив кли-

ники нервных болезней ВИЭМ — руководитель А. Р. Лурия). Во время войны в больнице им. Кащенко А. М. Шуберт вела исследования, направленные на выявление шизофреноподобных нарушений интеллектуальной деятельности при травматических поражениях мозга [172]. Тяжелые обстоятельства военного времени вызвали необходимость исследования астенического состояния у детей и подростков, проводившегося в детском отделении больницы им. Кащенко М. П. Кононовой. Э. А. Евлахова изучала под руководством проф. А. Р. Лурия особенности восприятия больных, перенесших лобные травмы мозга, З. Б. Шнеерсон исследовала нарушения пространственной ориентировки у больных с закрытой травмой черепа [169].

Группа патопсихологов Института экспертизы трудоспособности провела в годы войны ряд ценных исследований, посвященных восстановлению трудоспособности инвалидов Отечественной войны. Были выделены типы нарушения работоспособности (преимущественно нарушения познавательных процессов, нарушения активности и выносливости) [80].

Много исследований было посвящено анализу процесса восстановления функции инвалидов Отечественной войны [138], [139].

После окончания войны состав и число экспериментально-психологических лабораторий в психиатрических клиниках и больницах заметно сократились. Интенсивные исследования продолжались главным образом в научно-исследовательских институтах союзного и республиканского значения, а в больницах лаборатории насчитывались единицами (в Ульяновске, Красноярске, Калининe, Рязани и в нескольких московских больницах).

В Центральном институте психиатрии СССР М. С. Лебединский с группой сотрудников продолжал изучение особенностей речи при шизофрении [90], [91].

В Институте психиатрии РСФСР шло исследование расстройств мышления при шизофрении и травмах мозга [55], [56].

В Институте судебной психиатрии им. Сербского изучались особенности интеллектуальных процессов при реактивных состояниях, ищались методические средства для выявления степени органического снижения при агравации больных, направленных на экспертизу.

Решения Объединенной сессии Академии наук СССР и Академии медицинских наук, посвященной учению И. П. Павлова, внесли коренные изменения в теорию и практику психиатрии и общей психологии. Понятно, что началась перестройка работ и экспериментально-психологических лабораторий в психиатрических клиниках. Это выразилось в пересмотре понятий, методов и направленности исследований. Возникла потребность в более строгой объективности методов исследования больных, в более глубоком, основанном на рефлекторном принципе объяснения психики, толковании экспериментальных данных.

В Институте психиатрии СССР под руководством М. С. Лебединского начали производиться экспериментальные исследования деятельности зрительного анализатора у шизофреников под углом зрения соотношения сигнальных систем.

В Центральном институте психиатрии РСФСР (Б. В. Зейгарник) началось изучение динамических нарушений интеллектуальной деятельности у больных в свете учения И. П. Павлова о гипноидных фазах.

Психологи Центрального института экспертизы трудоспособности (В. М. Коган, Э. А. Коробкова), изучая вопросы трудоспособности, начали основывать свои суждения на положениях И. П. Павлова и его школы относительно динамического стереотипа и процесса его переделки.

Эти работы имели большое практическое значение для определения порядка трудоустройства инвалидов.

В Институте судебной психиатрии им. Сербского при исследовании различных форм реактивных состояний начали применять новые, специально разработанные экспериментальные приемы, позволявшие проникнуть в механизмы реактивной депрессии и реактивного речевого расторможения [143].

В этой же лаборатории было начато экспериментальное исследование слуховых галлюцинаций и сделана попытка показать рефлекторный механизм галлюцинаторных явлений (С. Я. Рубинштейн).

В Рязанской психиатрической больнице Г. В. Биренбаум и К. В. Шеханова исследовали расстройство сознания после инсулиновых шоков. Кроме того, Г. В. Биренбаум разработала методики учета эффективности терапии эпилепсии и провела анализ группы больных, подвергавшихся лечению.

Но не все было гладко в развитии патопсихологии в эти годы. Была сделана попытка подменить предмет психологической науки понятием высшей нервной деятельности и заменить экспериментально-психологические лаборатории патофизиологическими. Это привело к временному снижению продуктивности этих лабораторий.

В журнале «Коммунист» (1956, № 4) указывалось на создавшийся к тому времени недопустимый отрыв психологической науки от практики в целом и, в частности, на неправильное свертывание психологических лабораторий в клиниках. В этой статье указывалось также на то, что немалую роль в отрыве психологии от практики сыграло неправильное отношение к психологической науке со стороны некоторых руководителей ведомств.

В значительной мере этот упрек можно отнести и к министерствам здравоохранения. Однако после выступления журналов «Вопросы философии» и «Коммунист» положение стало выправляться. Восстановлены некоторые ранее закрытые лаборатории (например, психологическая лаборатория Института психиатрии СССР) и расширена сеть исследований в области клинической психологии.

Заслуживает, однако, большого внимания то обстоятельство, что в период наибольшего спада экспериментальной патопсихологической работы она все же сохранялась в значительном объеме на участках, связанных с психиатрической экспертизой (трудовой, судебной, воинской и т. д.). Это объясняется тем, что экспериментальная патопсихология практически необходима в процессе всякой психоневрологической экспертизы. Именно эта практическая направленность обуславливает также ее продуктивность.

Укреплению экспериментально-психологических исследований в психиатрических клиниках способствовали также некоторые организационные мероприятия, осуществленные Академией педагогических наук и Министерством здравоохранения.

На совещании по психологии, организованном в 1955 г. Институтом психологии АПН РСФСР, заслушан ряд докладов, посвященных вопросам клинической психологии. Докладчики, а также выступавшие в прениях подчеркивали значение проводимых на клиническом материале исследований для общих вопросов психологии и клинической практики.

Используя данные исследований афазических расстройств, В. М. Коган (Институт экспертизы трудоспособности, Москва) дал психологический анализ гностической природы речи. Он показал, что при всех формах афазий речь не может быть использована больным как средство общения, как способ реакции, выражающий отношение человека к окружающему. Превращаясь из «средства» в «цель», речь распадается как деятельность и теряет не только свою служебную роль, но и слаженность механизма.

Проблеме рефлекторной природы слуховых обманов был посвящен доклад С. Я. Рубинштейн, в котором была приведена попытка исследования механизмов галлюцинаций путем анализа процесса слуховых восприятий больных. Автором была сконструирована специальная методика, дававшая возможность не только обусловить качество и силу раздражителей, но и создать ситуацию прислушивания к тихим (на пределе слышимости) звукам. На основании экспериментальных данных, проведенных в психологической лаборатории Института судебной психиатрии им. Сербского, автор высказал гипотезу, что слуховые обманы возникают рефлекторно, как искаженные и фиксированные реакции на внешний раздражитель.

В докладе Б. В. Зейгарник (Институт психиатрии Министерства здравоохранения РСФСР) были даны классификация и анализ экспериментальных фактов в области нарушений мышления больных различными формами психических расстройств.

Сообщение А. М. Шуберт (Институт судебной психиатрии) было посвящено анализу нарушений познавательной деятельности при травмирующих ситуациях.

На этом же заседании выступили с докладами психиатры и невропатологи. В докладе Р. А. Зачепицкого и Е. К. Яковлевой (Психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, Ленинград) было показано значение неправильного воспитания в происхождении неврозов. На основании тщательного изучения 200 больных неврозами авторы установили, что сформированные неправильные отношения личности играют первостепенную патогенную роль в генезисе неврозов. Авторы подчеркнули важность совместной работы психиатров, невропатологов и психологов. Т. Я. Хвиливицкий (Психоневрологический институт им. Бехтерева) показал в своем докладе значение терапии психозов как экспериментального метода для психопатологии и психологии. Используя различные терапевтические воздействия на больных и анализируя происшедшую динамику в их состоянии, автор получил некоторые данные к проблеме взаимоотношений эмоций и мышления.

Все докладчики и выступавшие в прениях подчеркивали важность и необходимость совместной работы клиницистов и психологов.

В апреле 1956 г. состоялось расширенное заседание президиума Ученого совета Министерства здравоохранения СССР. На этом заседании наряду с другими вопросами обсуждались мероприятия по развитию медицинской психологии. Были приняты решения о расширении сети лабораторий, о введении преподавания медицинской психологии в Институте усовершенствования врачей и в некоторых медицинских вузах, а также о целесообразности публикации пособий по методам экспериментально-психологических исследований больных в клиниках.

Вскоре после совещания президиума Ученого совета Министерства здравоохранения СССР Государственным институтом психиатрии РСФСР было опубликовано небольшое специализированное методическое письмо «Об экспериментально-психологических исследованиях больных в психоневрологических учреждениях», адресованное в основном психиатрическим больницам [63]. В этом письме изложены задачи, теоретические предпосылки и принципы построения экспериментально-психологического эксперимента в клинике. Указывается, что психологическое исследование является дополнительным методом, помогающим клиницисту в распознавании и анализе болезни, что оно не может проводиться в отрыве от клинических задач и должно отвечать на вопросы клинициста.

Задачи, поставленные перед психологическим исследованием, различны: 1) психологический эксперимент может быть использован клиницистом для дифференциально-диагностических целей; 2) перед экспериментально-психологическим исследованием может быть постав-

лена задача анализа структуры дефекта больного (вне зависимости от дифференциально-диагностической задачи); 3) экспериментально-психологическое исследование может быть использовано при установлении степени психических нарушений больного. С особой необходимостью эта задача встает при анализе динамики заболеваний, например при учете эффективности лечения, при установлении качества ремиссии, при трудовой и судебной экспертизе.

В зависимости от требований клинической практики по-разному строится методика экспериментально-психологического исследования. Выбор и построение методик исследования зависит также от общего психического состояния каждого больного, от степени доступности и состояния его сознания, от общеобразовательной подготовки больного.

Важнейшими принципами проведения психологического эксперимента, определяющими выбор и построение отдельных экспериментальных методик, являются: принцип функциональной пробы, принцип качественного анализа особенностей протекания тех или иных психических процессов больного (в противоположность ложной задаче одного лишь количественного их измерения) и требование объективности показателей исследования.

В методическом письме приводятся описания разных методов экспериментального исследования.

В настоящее время по плану Медгиза готовится к печати методическое руководство по этому вопросу.

В 1958 г. вышло еще одно методическое письмо И. Н. Дукельской и Э. А. Коробковой — «Врачебно-трудовая экспертиза и трудоустройство больных шизофренией» [43а]. В нем обобщены данные клинического и психологического исследования авторов, а также результаты изучения трудовой деятельности больных. Авторы указывают, что при установке на труд и при некоторой критике к своему состоянию больным показано трудоустройство. Возможность реализации трудовой компенсации зависит от комплекса клинико-производственных факторов, в котором решающее значение принадлежит благоприятно сложившимся взаимоотношениям в производственном коллективе.

В брошюре дается характеристика некоторых особенностей работоспособности больных шизофренией. У больных, еще не вышедших из процессуального состояния, не сформировалось активное отношение к выполняемой работе. Трудовая деятельность еще не способна отвлечь больных от болезненных переживаний. У больных шизофренией в состоянии ремиссии с эмоционально-волевыми нарушениями обнаруживается неустойчивость работоспособности, невыносимость к длительному напряжению усилий. Авторы отмечают, что у некоторых интеллектуально-сохранных больных отмечается большая выносливость в более сложной деятельности, нежели в более простой. Объясняется эта особенность тем, что сложность работы, допускающая привнесение творческих приемов, мобилизует ослабленную болезнью активность больного. Сложность работы является источником компенсации. В брошюре отмечается, что одним из факторов, организующим активную целенаправленность больных, является привнесение двигательного компонента в работу. Особо существенным фактором компенсации больного авторы считают осознание своей значимости в производственном коллективе, положительное «социальное самочувствие» больного.

В психологической лаборатории Государственного института психиатрии Министерства здравоохранения РСФСР проводились исследования, посвященные анализу разных видов нарушений мышления (Б. В. Зейгарник). На основании экспериментальных данных автором выделено несколько вариантов мыслительных нарушений. Нарушение процесса обобщения и отвлечения, которое может проявиться в двух формах: в виде снижения уровня обобщения и в виде искажения про-

цесса обобщения. В первом случае у больных отмечается недостаточность объема приобретенных связей, преобладание непосредственных впечатлений, доминирование отдельных чувственных, наиболее привычных представлений. Словесно-логические операции отступают на второй план. У больных второй группы экспериментально-психологическое исследование обнаруживает доминирование словесно-логических связей, ассоциации больных не соответствуют жизненным отношениям между предметами, поэтому их суждения не могут правильно отражать реальное содержание предметов и явлений.

Второй вариант выявленных нарушений мышления может быть охарактеризован как нарушение динамики мышления, которое проявляется чрезвычайно разнообразно. Этот вариант выступает в виде неустойчивости мыслительного акта, в виде недостаточной направленности ассоциаций, в виде недостаточно быстрой смены ответных реакций в связи со сменой раздражителей.

Третий вариант нарушения мышления заключается в не критичности мышления, в нарушении его регулирующей функции, в неумении соотносить свои действия и суждения с объективными нормативами.

Анализ экспериментальных данных позволяет сделать вывод, что распад мышления, происходящий неоднородно, совершающийся в разных направлениях, не представляет собой регресса на более низкую ступень развития.

Указанные экспериментальные данные опубликованы в 1958 г. в виде монографии [64].

На состоявшемся в июле 1959 г. I съезде Общества психологов были особенно широко представлены доклады клинических психологов (секция по медицинской психологии).

Работа секции медицинской психологии концентрировалась вокруг следующих проблем: 1) значение психологии для медицинской практики; 2) проблема компенсации; 3) проблема патологии мышления.

Роли психологических исследований в диагностике мозговых поражений был посвящен доклад А. Р. Лурия. В нем показано, что исследование нарушений психики при поражениях мозга должно носить характер качественного структурного анализа симптомов и идти в тесной связи с изучением характера нарушений высшей нервной деятельности больных. О значении психологических исследований для клиники говорилось в докладе Л. Г. Членова (Институт неврологии АМН). Он высказал положение, что психологические методы адекватно раскрывают разнообразие нарушений анализаторов. О значении экспериментально-психологических исследований говорил в своем докладе И. М. Тонконогих (Институт им. Бехтерева), указав, что психологический анализ помогает вскрыть структуру деменции при афазии.

В докладах В. Н. Мясищева, Р. А. Зачепиского, Е. К. Яковлевой (Институт им. Бехтерева) было показано значение психологических исследований для понимания патогенеза неврозов. Они подчеркивали, что знание психологических особенностей личности является необходимым условием для выработки методов рациональной терапии. На необходимость изучения психологии соматического больного указывалось в докладе А. А. Оганесян (Ереванский медицинский институт).

Большое количество докладов было посвящено проблеме компенсации нарушенной психической деятельности.

Роли сознания в процессе компенсации был посвящен доклад В. М. Когана (Институт экспертизы трудоспособности). Исходя из понимания компенсации как активного приспособления, как функциональной перестройки деятельности, докладчик указывает, что никакая компенсация невозможна без осознанного отношения к своему дефекту. Роль сознания в процессе компенсации выступает в виде формирования

своего отношения к дефекту. Конструктивная роль сознания заключается в актуализации опыта и нахождении того признака, по которому может быть восполнена познаваемая ситуация.

В докладе Е. Д. Хомской (Кафедра психологии МГУ) приведены данные, указывающие на регулируемую роль речевых процессов в компенсации дефектов, возникающих при поражениях некоторых отделов больших полушарий мозга. Особенности организации движений при очаговых поражениях мозга и регулирующим влияниям системы словесных связей был посвящен также доклад М. Марушевского (Кафедра психологии МГУ).

Большое внимание было уделено и докладам по проблеме патологии мышления. М. С. Лебединский проанализировал на основании клинико-психологических исследований некоторые вопросы психологии речи и мышления. Он показал, что исследования нарушений мышления углубляют наши знания о психологической структуре понятий, процесса обобщения, соотношения различных речевых процессов и их физиологические основы. Докладчик поставил вопрос о правомочности увязывать особенности речи и мышления с чертами личности не только в процессе патологической перестройки личности, но и в процессе ее формирования.

В докладе Б. В. Зейгарник (Институт психиатрии Министерства здравоохранения РСФСР проанализировано, как данные исследования распада мышления могут оказаться полезными при решении некоторых вопросов общей психологии. Экспериментально-психологические данные представляют собой материал, позволяющий сделать некоторые шаги по пути преодоления функционализма в толковании познавательной деятельности человека. Они показывают, что мышление распадается не как отдельная способность, а как целенаправленная деятельность. Исследование позволяет сделать и некоторые выводы о соотношении распада и развития мышления. Автор показал, что строение отдельных вариантов расстройств мышления не соответствует строению мыслительной деятельности ребенка на отдельных этапах его развития, что распад не является негативом развития.

Особенностям мышления больных с афазиями был посвящен доклад Э. С. Бейн (Институт неврологии АМН). Автор установил, что для всех форм речевых расстройств характерным является изменение процесса абстракции, сужение смысловой структуры словесных понятий. На основании экспериментальных данных, полученных при исследовании афазий, автор формулирует положение: «Категориальные процессы, акты абстракции, речевые по своему происхождению, в дальнейшем оказываются относительно независимыми и не нуждаются в постоянном подкреплении звуковой речью».

Доклад А. Н. Авербуха (Психоневрологический институт им. Бехтерева) был посвящен особенностям «астенического» мышления. Последнее характеризуется поверхностностью суждений, недостаточностью синтеза, сниженной способностью к интеллектуальному усилию. Автор указывает, что легкие проявления «астенического» мышления могут встречаться у больных неврозами и у ослабленных людей, поэтому знание особенностей этого мышления может иметь значение для медицинской и педагогической психологии.

Вопросам соотношения аффекта и мышления в нормальной и патологической психической деятельности человека был посвящен доклад Б. А. Лебедева (Психоневрологический институт им. Бехтерева).

В работе секции медицинской психологии приняли активное участие не только психологи, но и клиницисты: психиатры и невропатологи.

В резолюции I-съезда Общества психологов указывается, что разработка проблем медицинской психологии является одной из важнейших областей связи психологии с практикой. Считая необходимым раз-

витие работы по медицинской психологии, съезд поручил Центральному совету общества поставить перед Министерством здравоохранения и перед Академией медицинских наук СССР вопрос о расширении сети психологических лабораторий в неврологических, психиатрических, нейрохирургических и восстановительных клиниках.

Почти одновременно с заседаниями I психологического съезда в г. Горьком происходило Всероссийское совещание молодых ученых-психиатров и невропатологов.

На этом совещании выступили с докладами о проводимых ими экспериментальных исследованиях молодые растущие патопсихологи Ю. Ф. Поляков (заведующий психологической лабораторией Института судебной психиатрии им. Сербского) и Т. И. Тепеницына (из психологической лаборатории Государственного института психиатрии Министерства здравоохранения РСФСР). Доклад Ю. Ф. Полякова был посвящен анализу расстройств мышления при шизофрении, а доклад Т. И. Тепеницыной — сравнительной характеристике методик исследования мышления: предметной и словесной классификации (на материале клиники сосудистых заболеваний мозга и шизофрении).

В последние годы (1958—1959) рост молодых кадров в экспериментальной патопсихологии становится особенно заметным. Этому способствует специализация части студентов психологического отделения Московского государственного университета по патопсихологии. На этом отделении читаются курсы лекций по патологии мышления и патопсихологии (Б. В. Зейгарник).

Кроме лекций и практических занятий, проводимых на базе больницы им. Ганнушкина, студенты выполняют в психологической лаборатории Государственного института психиатрии Министерства здравоохранения РСФСР курсовые и дипломные работы, знакомятся с психиатрической клиникой и методами экспериментального исследования душевнобольных. После окончания университета специализировавшиеся таким образом студенты направляются на работу в психиатрические больницы Российской Федерации и ведут там самостоятельную работу под руководством психологической лаборатории Государственного института психиатрии Министерства здравоохранения РСФСР. Отдельные психоневрологические учреждения используют для организации экспериментально-психологической работы молодых врачей-психиатров.

Число недавно открытых в психоневрологических учреждениях СССР экспериментально-психологических лабораторий и кабинетов пока еще очень велико. Наиболее плодотворно налажена работа в Тамбовской психоневрологической больнице (В. А. Васильева), в Тульской психоневрологической больнице (Н. Д. Белов), в 5-й московской загородной больнице (В. П. Шершаков). Несколько позднее организованы психологические кабинеты в Ставропольской, Валдайской, Липецкой больницах, а также в городах: Караганде, Орле и Смоленске. За пределами Российской Федерации молодые психологи работают почти во всех крупнейших городах (в Тбилиси — Куталия, в Алма-Ате — Гуцевич, в Ереване — Гаспарян и Арутюнян, в Киеве — Тарашанская и т. д. В феврале 1960 г. Институтом психиатрии МЗ РСФСР совместно с кафедрой психологии МГУ было созвано первое совещание по обмену опытом патопсихологов психиатрических больниц и клиник. В работе совещания приняли участие клиницисты-психиатры (В. М. Банщиков, И. А. Бергер, Т. И. Гольдовская, И. Н. Дукельская, Л. Л. Рохлин, И. Г. Равкин, Г. Е. Сухарева), а также психологи (Б. В. Зейгарник, М. П. Кононова, В. М. Коган, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. С. Лебединский, Ю. Ф. Поляков, С. Я. Рубинштейн, А. М. Шуберт и многие другие).

Наряду с быстрым ростом сети экспериментально-психологических кабинетов в практических учреждениях—больницах укрепляются и ме-

тодически оснащаются лаборатории научно-исследовательских институтов (Психоневрологический институт им. Бехтерева, Институт психиатрии АМН, Государственный институт психиатрии Министерства здравоохранения РСФСР, Институт судебной психиатрии им. Сербского).

Дальнейшее укрепление комплексной работы психиатрии и психологии будет плодотворно для развития обеих наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В. В. Объективно-психологическое исследование творчества и других интеллектуальных функций у душевнобольных. Спб., 1911.
2. Абрамович Г. Б. О клинико-психологическом эксперименте. «Советская психоневрология». Киев — Харьков, 1939, № 1.
3. Авербух Е. С. О запоминании законченных и незаконченных действий при маниакально-депрессивном психозе (опыт изучения эффективно-волевой сферы больных маниакально-депрессивным психозом). Сб. «Советская невропсихиатрия», 1936, № 1.
4. Аникина А. М. О дифференциальных особенностях трудовых процессов больных генуинной и травматической эпилепсией. Сб. «Эпилепсия» (клиника и трудоспособность), Медгиз, 1939.
5. Аникина А. М. и Петрова А. Е. О трудоспособности больных шизофренией (по психологическим и производственным данным). Сб. «Проблемы пограничной психиатрии» (клиника и трудоспособность), Биомедгиз, 1935.
6. Анфимов В. Я. Сосредоточение гезр. внимания и психическая работоспособность при эпилепсии. «Обзорение психиатрии», 1908, № 11—12.
7. Аствацатуров М. И. Клинические и экспериментально-психологические исследования речевой функции, 1908.
8. Бернштейн А. Н. Труды психологической лаборатории при Московском педагогическом собрании. Вып. 1, М., 1909.
9. Бернштейн А. Н. Экспериментально-психологические схемы интеллектуальных расстройств при душевных болезнях. Сообщение на заседании Московского общества неврологов и психиатров 30 апреля 1910 г.
10. Бернштейн А. Н. Клинические приемы психологического исследования душевнобольных. Изд. 2. Госиздат, 1922.
11. Бехтерев В. М. Объективное исследование нервно-психической деятельности. «Обзорение психиатрии и неврологии», 1907, № 9.
12. Бехтерев В. М. Объективное исследование душевнобольных, «Обзорение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии», 1907, № 11—12.
13. Бехтерев В. М. и Владычко С. Д. Об экспериментально-объективном исследовании душевнобольных. Спб., 1911.
14. Биренбаум Г. В. и Зейгарник Б. В. К динамическому анализу расстройств мышления. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. 4. Вып. 6, 1935.
15. Бланкфельд А. Опыт применения ассоциативного эксперимента Юнга — Блейлера к выявлению «псевдосимуляции» (неправильной диагностики соматической болезни). «Труды республиканской психиатрической больницы УССР». Т. 1, 1934.
16. Блуменау Л. М. К вопросу об исследовании оригинальности ассоциаций. «Вестник психологии». Т. III. Вып. 5, 1906.
17. Богущ Н. Р. Особенности оптических образов при галлюцинаторно-параноидных и конфабуляторных синдромах у шизофреников. «Неврология и психиатрия», 1939, № 2—3.
18. Бондарев Н. И. Методика психиатрического исследования. ВМА. Кафедра психиатрии, 1943.
19. Вайсфельд М. И. Закономерность в процессе ослабления памяти. «Советская психоневрология», 1933, № 3.
20. Валицкая М. К. К вопросу о психофизических изменениях у душевнобольных. «Вестник клинической и судебной психиатрии». Т. VI. Вып. 1, 1898.
21. Валицкая М. К. Исследование ассоциаций душевнобольных. Казань, 1891.
22. Василенко Ю. В. К вопросу о реституции при афазических расстройствах. «Советская психоневрология». Т. XX. Киев — Харьков, 1938, № 4.
23. Васильев Ю. А. Качественный анализ ошибок при корректурном методе. «Журнал психологии, неврологии и психиатрии». Т. IV, 1924.
24. Виккер Я. Л. О нарушении ориентировки в пространственном направлении. «Советская психоневрология». Киев — Харьков, 1936, № 4.
25. Владычко С. Д. Внимание, умственная работоспособность и свободно возникающие ассоциации у больных с ранним слабоумием. «Обзорение психиатрии», 1908, № 6.
26. Владычко С. Д. Характер ассоциаций у больных с хроническим первичным помешательством. Спб., 1909.
27. Волохов Н. П. Метод исследования эмоциональной сферы проф. Л. Г. Бельского в применении к аномальным детям. «Советская психоневрология». Вып. 2, 1933.

28. Вопросы философии и психологии. Кн. 25-я, 1894. «От редакции», письмо проф. В. Ф. Чижика и примечание С. С. Корсакова в заявлении от редакции.
29. II Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров. «Советская психоневрология». Вып. 1, 1936.
30. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. Избр. психологические иссл. Т. 1, 1956.
31. Выготский Л. С. Нарушение понятий при шизофрении. Избр. соч. Т. 1, 1956.
32. Выготский Л. С., Самухин Н. В., Биренбаум Г. В. К вопросу о деменции при болезни Пика. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. 3. Вып. 6, 1934.
33. Гальперина Р. А. Об особенностях работоспособности и компенсаторных возможностях шизофреников. Сб. «Экспертиза трудоспособности и трудоустройство больных шизофренией». М., ЦИЭТИН, 1940, № 14.
34. Гальперин П. Я. Две концепции высшей нервной деятельности в их отношении к психологии. «Советская психоневрология». Вып. 3, 1933.
35. Гальперин П. Я. и Голубева Р. А. Механизмы парафазий комплексного типа. «Советская психоневрология», 1933, № 6.
36. Геник и Воротынский. Психометрические исследования над лицами, приведенными в состояние гипноза. «Врач», 1890.
37. Голант Р. Я. О запоминании законченных и незаконченных действий при прогрессивном параличе. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена», 1935.
38. Голант Р. Я. О расстройствах памяти. М.—Л., 1925.
39. Горовой-Шалтан В. А. Психомоторная координация при восприятии скорости движения в различных психических состояниях. «Неврология и психиатрия». Т. VII. Вып. 2, 1938.
40. Гервер. Экспериментальные исследования памяти зрительных восприятий. «Обозрение психиатрии», 1899, № 8.
41. Гутман Л. С. Экспериментально-психологические исследования мачизкальчо-меланхолического психоза (состояние сосредоточения, гесп. внимания, умственная работоспособность и ассоциации). «Серия докторских диссертаций». Спб., 1909, № 15.
42. Дубинин А. М. и Зейгарник Б. В. К вопросу о травматическом слабоумии. «Невропатология и психиатрия», 1940, № 7—8.
43. Дукельская И. Н., Мелехов Д. Е. и Коробкова Э. А. Экспертиза трудоспособности и трудоустройство больных шизофренией в состоянии ремиссии. Методическое письмо ЦИЭТИНа. М., 1955.
- 43а. Дукельская И. Н. и Коробкова Э. А. Врачебно-трудовая экспертиза и трудоустройство больных шизофренией. М., Медгиз, 1958.
44. Жуковский. О памяти пассивных движений. «Обозрение психиатрии», 1899, № 5.
45. Завадовский К. И. Характер ассоциаций у больных с хроническим первичным помешательством. Дисс. 1909.
46. Залманзон А. Н. Структура и границы шизофренического слабоумия. «Советская психоневрология», Харьков, 1937.
47. Залманзон А. Н. Проблема системного слабоумия. «Труды психиатрической клиники 1-го ММИ», 1937.
48. Залманзон А. Н. К вопросу об основном расстройстве при шизофрении. «Труды психиатрической клиники 1-го ММИ». Вып. 5, 1934.
49. Залманзон А. Н. и Скорнякова С. И. К вопросу о структуре шизофренического и эпилептического мышления. «Труды психиатрической клиники 1-го ММИ». Вып. 4, 1934.
50. Зейгарник Б. В. К проблеме понимания переносного смысла слов или предложений при патологических изменениях мышления. Сб. «Новое в учении апраксии, агнозии и афазии». М., 1934.
51. Зейгарник Б. В. Психологический анализ структуры посттравматического снижения. «Сборник трудов ЦИП». Т. 1, 1940.
52. Зейгарник Б. В. Психологический анализ посттравматического снижения и дефекта. «Сборник трудов ЦИП», 1941.
53. Зейгарник Б. В. К вопросу о локальном и общемозговом факторах при лобных нарушениях мозга. «Невропатология и психиатрия». Т. XII. Вып. 6, 1943.
54. Зейгарник Б. В. Психологический анализ постконтузионных нарушений слуха и речи. М., Медгиз, 1943.
55. Зейгарник Б. В. Данные экспериментально-психологического исследования при травмах лобных долей мозга. «Сборник трудов ЦИП». Т. 3, 1947.
56. Зейгарник Б. В. Экспериментально-психологическое исследование больных с травмами головного мозга. Сб. «Нервные и психические заболевания военного времени». М., Медгиз, 1948.
57. Зейгарник Б. В. Нарушение спонтанности при травмах лобных долей мозга. Сб. «Неврология военного времени». Т. I, 1949.
58. Зейгарник Б. В. Об одном виде нарушений мышления. «Вопросы психологии», 1956, № 6.

59. Зейгарник Б. В. Виды нарушений мыслительной деятельности. «Материалы совещаний по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
60. Зейгарник Б. В. и Биренбаум Г. В. К проблеме смыслового восприятия. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. IV. Вып. 6, 1935.
61. Зейгарник Б. В. и Гальперин П. Я. Психологические изменения после лейкомии у шизофреников. «Невропатология и психиатрия». Т. 17. Вып. 4, 1948.
62. Зейгарник Б. В. и Кагановская Э. Л. К психопатологии негативизма при эпидемическом энцефалите. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. IV. Вып. 8, 1935.
63. Зейгарник Б. В. и Рубинштейн С. Я. Об экспериментально-психологических исследованиях в психоневрологических учреждениях. Методическое письмо ГИП МЗ РСФСР, 1956.
64. Зейгарник Б. В. Нарушения мышления у психически больных. М., 1958.
65. Иванов-Смоленский А. Г. Развитие учения о психастении и опыт экспериментально-психологического исследования психастеников. Дисс. (хранится в библиотеке ВМА), 1921.
66. Ильин А. В. Опыт экспериментального исследования процесса сосредоточения у слабоумных «Обзор психиатрии, невропатологии и экспериментальной психологии», 1908, № 8.
67. Ильин А. В. О процессах сосредоточения (внимания) у слабоумных душевнобольных. Серия докторских диссертаций. ВМА. Спб., 1909.
68. Кекчеев К. X. Применение хроноциклографического метода к изучению патологических походов. «Психология, невропатология и психиатрия». Т. 2, 1923.
69. Коган В. М. Принципы и методы психотехнического исследования в экспертно-клинической работе. «Тезисы докладов на научной сессии ЦИЭТИНа 11—15 февраля 1936 г.», Профиздат, 1936.
70. Коган В. М. Трудоустройство психически больных. Инструктивно-методические материалы по вопросам врачебно-трудовой экспертизы и трудоустройства, сб. ЦИЭТИН, 1940.
71. Коган В. М. Особенности работоспособности психически больных (шизофренией и эпилепсией) и мероприятия по организации их труда. «Тезисы докладов на научной сессии 3—7 февраля 1941 г.», ЦИЭТИН, 1941.
72. Коган В. М. и Костомарова Н. М. Особенности работоспособности и трудоустройства шизофреников. Экспертиза трудоспособности и трудоустройства больных шизофренией, сб. 14, ЦИЭТИН, 1940.
73. Кононова М. П. Психологический анализ астенических состояний при истощении (у детей и подростков). «Сб. трудов больницы им. Кашенко», 1945, № 4.
74. Кононова М. П. Психологические данные при изучении вяло текущей шизофрении в детском возрасте. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. VI. 1935, № 11.
75. Корнилов К. Н. Психическое состояние больного сыпным тифом. «Психология, невропатология и психиатрия». Т. 2, 1923.
76. Коробкова Э. А. и Саввич М. Г. Психологические особенности работоспособности невротиков. «Тезисы докладов научной сессии ЦИЭТИНа 11—15 февраля 1936 г.», М., Профиздат, 1936.
77. Коробкова Э. А. Экспериментальное исследование факторов, стимулирующих и тормозящих работоспособность. «Проблемы экспертизы трудоспособности и диагностика пограничных состояний», Биомедгиз, 1939.
78. Коробкова Э. А. Трудоустройство эпилептиков. «Социальное обеспечение», 1940, № 9.
79. Корольков П. Я. Экспериментальные данные по вопросу об ассоциациях. «Вестник психологии». Т. I. Вып. 5, 1904.
80. Костомарова Н. М. Пути восстановления работоспособности инвалидов Отечественной войны с тяжелыми последствиями травматического поражения головного мозга. «Тезисы докладов на научной сессии 3—7 февраля 1941 г.», ЦИЭТИН, 1941.
81. Костомарова Н. М. Качественная характеристика деградации интеллектуальной деятельности у больных с диффузными изменениями центральной нервной системы в результате травмы головы. Сб. «Травматические повреждения центральной нервной системы», Медгиз, 1940.
82. Костомарова Н. М. и Шубина С. А. Методика обучения и трудоустройства больных шизофренией по профилю художественного оформления. «Тезисы докладов на научной сессии 3—7 февраля 1941 г.», ЦИЭТИН, 1941.
83. Лазурский и Шипов. Память однородных последовательных зрительных впечатлений. «Неврологический вестник». Т. VIII. Вып. 1, 1900.
84. Ланге Н. Н. Психологические исследования. Одесса, 1893.
85. Лебединский М. С. К вопросу о речевых расстройствах у шизофреников. «Советская психоневрология». Киев — Харьков, 1933, № 3.
86. Лебединский М. С. Психологический анализ случая сенсорной афазии. «Невропатология, психиатрия и психология». Т. V. Вып. 4. Харьков, 1936.
87. Лебединский М. С. Об особенностях нарушений психики при поражениях правого полушария. Сб. «Проблемы современной психиатрии». М., 1945.

88. Лебединский М. С. К вопросу о речевых расстройствах у шизофреников. «Советская психоневрология». Киев — Харьков, 1938, № 3.
89. Лебединский М. С. Основы плана психологического сектора. «Бюллетень психоневрологического института южных железных дорог». Харьков, 1933, № 1.
90. Лебединский М. С. Речь шизофреника и афазика. «Советская психоневрология». Киев — Харьков, 1937, № 8.
91. Лебединский М. С. Динамическая характеристика действий шизофреников. «Советская психоневрология». Киев — Харьков, 1940, № 1.
92. Лищина Н. Г. Исследование колебаний внимания при восприятии однородных зрительных ощущений. «Вестник психологии, криминалистики, антропологии и гипнозизма». Вып. 2, 1904.
93. Меерович Р. И. Экспериментальный анализ кривой работоспособности больных с маниакальным и депрессивным синдромами. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. IV. Вып. 1, 1935.
94. Меерович Р. И. Особенности процесса работы больных в маниакальном состоянии. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. IV. Вып. 9—10, 1935.
95. Меерович Р. И. Психологический анализ тенденции завершения при прогрессирующем параличе. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена», 1935, № 1.
96. Меерович Р. И. и Кондратская К. М. Уровень притязания у детей-истериков. Сб. «Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей». «Труды Института им. Бехтерева». Т. V. Л., 1936.
97. Меерович Р. И. и Плотникова Е. Е. Успех и неуспех и его влияние на уровень притязаний при истерии. Сб. «Советская невропсихиатрия». Т. 1, 1936.
98. Меллер Е. Н. О нарушении волевой сферы при шизофрении. «Невропатология и психиатрия». Т. VII. Вып. 2, 1938.
99. Методы экспериментального исследования личности. Изд. Педагогического музея военно-учебных заведений. Спб., 1908.
100. Милевская В. О. К вопросу о кривой работы трудновоспитуемых детей. Сб. «Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей». «Труды Института им. Бехтерева». Т. 5. Л., 1936.
101. Мирельзон Л. А. Практикум по психиатрии (методические материалы). Одесса, 1940.
102. Мнухин С. С. О сущности и генезе «олигофазии» при эпилепсии. «Советская невропсихиатрия», 1936, № 1.
103. Мясищев В. Н. О сочетательном кожно-гальваническом рефлексе. «Труды Института мозга». Л., 1929, № 3.
104. Мясищев В. Н. Работоспособность и болезнь личности. «Психиатрия, неврология и психогигиена», 1935, № 8—10.
105. Мясищев В. Н. Личность и труд аномального ребенка. «Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей». Л., 1936.
106. Мясищев В. Н. Психологическое значение электрокожной характеристики человека. «Труды Института им. Бехтерева». Т. 9, 1939.
107. Мясищев В. Н. Психические функции и отношения. «Ученые записки ЛГУ», 1949, № 119.
108. Мясищев В. Н. О материальном субстрате психики в свете учения И. П. Павлова. «Вестник ЛГУ», 1949, № 70.
109. Мясищев В. Н. Проблема психологии человека в свете учения И. П. Павлова об отношении организма к среде. «Ученые записки ЛГУ». Вып. 4, 1953, № 147.
110. Мясищев В. Н. Проблема психологического типа в свете учения И. П. Павлова. «Ученые записки ЛГУ». Вып. 6, 1954, № 185.
111. Мясищев В. Н. К вопросу о принципах экспериментального исследования высшей нервной деятельности. «Ученые записки ЛГУ». Серия философии. Вып. 8, 1955, № 203.
112. Мясищев В. Н. О значении психологии для медицины. «Вопросы психологии», 1956, № 3.
113. Мясищев В. Н. Некоторые вопросы психологии отношений человека. «Ученые записки ЛГУ». Вып. 9, 1956, № 214.
114. Никитин М. П. К вопросу образования зрительных восприятий. «Вестник психологии». Т. II. Вып. 2, 1905.
115. Никольский В. Н. Типы планирования и выполнения задач трудновоспитуемыми детьми. Сб. «Психологические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей». «Труды Института им. Бехтерева». Л., 1936.
116. Никольский В. Н. Особенности кривой работы трудновоспитуемых детей по данным психофизиологического эксперимента. Там же.
117. Образцов В. Н. Письмо душевнобольных. Дисс. Спб., 1904.
118. Образцов В. Н. Анализ письма параноиков. «Русский медицинский вестник», 1903, № 23.
119. Обзор деятельности Русского общества экспериментальной психологии за период 1891—1900. Доклад д-ра Ф. Ф. Фишера 27 февраля. М., 1901.

120. Осипова В. Н. Психология комплексов и ассоциативный эксперимент по работам Цюрихской клиники. «Невропатология и психиатрия», 1908, № 6.
121. Павловская Л. С. Экспериментальное психологическое исследование умозаключений и душевнобольных. Спб., 1909.
122. Павловская Л. С. Экспериментально-психологическое исследование по методу акад. В. М. Бехтерева и д-ра С. Д. Владычко над детьми-идиотами и больными с юношеским слабоумием. «Обзор психиатрии». Спб., 1909.
123. Петрова А. Е. и Аникина А. М. К вопросу о характере трудоспособности при шизофрении. «Проблемы пограничной психиатрии». М., 1935.
124. Петрова А. Е. и Аникина А. М. О трудоспособности больных шизофренией с компонентами артериосклероза головного мозга. Сб. «Шизофрения и артериосклероз головного мозга». М., 1936, № 5.
125. Петрова А. Е. и Аникина А. М. Роль психологического эксперимента в определении трудоспособности больных гениальной эпилепсией. «Невропатология, психиатрия и психогигиена», 1936, № 5.
126. Петрова А. Е., Кононова М. П. и Аникина А. М. Проблема упражняемости как дифференциальный критерий трудоспособности травматиков, невротиков, органиков. Сб. «Шизофрения и травматические заболевания головного мозга и трудоспособность при них». Сб. ЦИЭТИН. М. — Л., 1936.
127. Платонов К. И. Опыт экспериментально-психологического исследования способности сосредоточения и непосредственной репродуктивной способности в старческом возрасте. «Обзор психиатрии». Спб., 1910.
128. Плотникова Е. Е. Особенности рабочего процесса умственно отсталого ребенка. Сб. «Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей». «Труды Института им. Бехтерева». Т. 5, 1936.
129. Поварнин К. Н. Внимание и его роль в простейших психических процессах. Спб., 1906.
130. Полякова М. Я. Опыт сравнительного исследования особенностей памяти психоневротиков (психологические исследования). «Труды Института им. Бехтерева». Т. 9, 1939.
131. Полякова М. Я. Запоминание «намерения» у истериков и незрелых. «Советская невропсихиатрия». Т. 11, 1936.
132. Протоколы заседаний Общества экспериментальной психологии. «Обзор психиатрической, неврологической, экспериментальной психологии», 1904.
133. Психологические исследования. Под ред. Б. Г. Ананьева. «Труды Института им. Бехтерева». Т. IX, Л., 1939.
134. Радин Е. П. Методика психологического исследования бреда и критический обзор современных учений о бреде. «Обзор психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии». Под ред. Бехтерева. Спб., 1904.
135. Розенберг А. З. К психологии амнестического симптомокомплекса. «Советская невропсихиатрия», 1936, № 1.
136. Ротштейн Г. А. Структурная однородность симптомов при так называемой травматической церебральной. Сб. «Травматические повреждения центральной нервной системы». ЦИЭТИН. М., Медгиз, 1940, № 12.
137. Рузер Е. И. Роль экспериментально-психологического исследования в психогигиенической работе в вузах. «Советская психоневрология». Т. 5. Вып. 2. М., 1935.
138. Рубинштейн С. Я. Восстановление трудоспособности после военных травм мозга. Канд. дисс. М., 1944.
139. Рубинштейн С. Я. Экспертиза и восстановление трудоспособности после военных травм мозга. «Неврология военного времени». Т. I. Сб. Института неврологии АМН СССР, 1949.
140. Рубинштейн С. Я. О рефлекторной природе галлюцинаций. Доклад на Всесоюзном совещании по психологии. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
141. Рубинштейн С. Я. и Запорожец А. В. Методика восстановительной трудотерапии при ранениях верхних конечностей, Медгиз, 1942.
142. Рубинштейн С. Я. и Запорожец А. В. Психофизиологические вопросы организации восстановительной трудотерапии. «Ученые записки МГУ». Т. II. Вып. 3, 1947.
143. Рубинштейн С. Я. О некоторых шизофреноподобных нарушениях мышления у больных во время реактивных состояний. Рукопись хранится в Институте судебной психиатрии им. Сербского. М., 1950.
144. Рыбаков Ф. Г. Атлас для экспериментально-психологического исследования личности. М., 1910.
145. Селецкий В. В. Диссоциация представлений и ее значение. «Журнал невропатологии и психиатрии им. Коссакова». Кн. 1-я, 1908.
146. Селецкий В. В. К вопросу о пальцевой агнозии и акалькулии. «Советская психоневрология», 1936, № 10.
147. Соловьева З. А. О нерезко выраженных интеллектуальных расстройствах при шизофрении. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». Т. 3. Вып. 5, 1934.

149. Стумбур Э. О запоминании оконченных и неоконченных действий при шизофрении. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена». 1935.
150. Суханов С. А. Паралогическое мышление. «Психотерапия», 1914, № 1
151. Тимофеев В. И. Опыт психологического исследования душевнобольных.
152. Токарский А. А. К вопросу об ассоциации идей. «Вопросы философии и психологии». Кн. 21—35, 1896.
153. Токарский А. А. О глупости. «Вопросы философии и психологии». Кн. 35-я, 1896.
154. Токарский А. А. Записки психологической лаборатории психиатрической клиники МГУ «Вопросы философии и психологии». Кн. 21—35, 1896.
155. Топорков. Попытка психологического анализа рукоделий душевнобольных. Спб., 1903.
156. Топорков. Вторичное слабоумие после деменции. Дисс. Спб., 1905.
157. Топоркова М., Кенигсберг Л. О соотношении различных умственных и двигательных процессов. «Вестник психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии». Вып. 5, 1911.
158. Исследования по проблеме чувствительности. Под ред. Осипова и Ананьева. «Труды Института им. Бехтерева». Т. XIII. Спб., 1940.
159. «Труды XIV сессии Украинского психоневрологического института». Т. XXIII (70), 1947.
160. Хвиливицкий Т. Я. Отношение к работе и его роль в развитии кривой работы психоневротика. «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена», 1935, № 4.
161. Холчев И. Об индивидуальных колебаниях внимания. «Вопросы философии и психологии». Кн. 57-я, 1901.
162. Цимкин. Сравнительные опыты с методом Ebbihghaus'a и пересказом продиктованного текста, отд. оттиск, Рига, 1914.
163. Чернуха А. А. О слабоумии при шизофрении. «Невропатология и психиатрия». Т. 7. Вып. 1, 1938.
164. Чиж В. Ф. Экспериментальные исследования по методу компликации об аперцепции простых и сложных представлений. «Вестник психиатрии». Т. I, 1885.
165. Чиж В. Ф. Измерение времени элементарных процессов у душевнобольных. «Вестник психиатрии». Т. III, 1885.
166. Чиж В. Ф. Широта восприятия у душевнобольных. «Архив психиатрии». М., 1890.
167. Чиж В. Ф. Экспериментальные исследования о памяти звуковых восприятий. «Обозрение психиатрии». Т. I, 1896.
168. Шевелев Е. А. О мышлении вслух при психических заболеваниях. «Советская психоневрология», 1937, № 1.
169. Шнейерсон З. Б. Расстройства ориентировки в направлении при закрытой травме мозга. Дисс. М., 1947.
170. Шуберт А. М. Патопсихологическая характеристика случая с нарушением зрительных пространственных восприятий. Сб. «Профилактика, клиника и терапия психических заболеваний», 1938, № 3.
171. Шуберт А. М. Шизофреноподобные нарушения интеллектуальной деятельности при органических заболеваниях мозга. «Сборник научных работ психиатрической больницы им. Кашенко». Т. V. М., 1946.
172. Шуберт А. М. Шизофреноподобные нарушения интеллектуальной деятельности больных с черепнозговыми травмами. «Проблемы психиатрии военного времени». «Сборник больницы им. Кашенко». М., 1945.
173. Шуберт А. М. О некоторых особенностях нарушения интеллектуальной деятельности при лобных травмах. Сб. «Проблемы клиники и терапии психических заболеваний». «Сборник трудов больницы им. Кашенко». М., 1949.
174. Эпштейн А. Л. О некоторых особенностях внимания у душевнобольных. «Психология, неврология и психиатрия», 1933, № 2.
175. Элькин Д. Г. Случай эйдети́зма при склерозе мозга. «Советская психоневрология» Киев — Харьков, 1936, № 4.

ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ Ж. И. Шиф

1

Специальная психология оформилась как ветвь психологической науки в советский период. Условия, способствовавшие ее развитию, связаны с системой государственных мероприятий, которые были осуществлены Советской властью с момента ее укрепления в целях заботы об аномальных детях и создания возможно более благоприятных условий для их воспитания и обучения, для всемерного содействия их развитию.

Социалистический гуманизм проявил себя в этой области в том, что было введено всеобщее обязательное обучение слепых, глухонемых, умственно отсталых и других групп аномальных детей; для них создана разветвленная система школ-интернатов, в которых они, кроме знаний, предусмотренных программами специальных школ, получают трудовое воспитание и трудовую подготовку.

Научное руководство этой областью педагогики осуществлялось Экспериментальным дефектологическим институтом (ныне Научно-исследовательский институт дефектологии АПН РСФСР). В этом институте начиная с 1929 г. (директор И. И. Данюшевский) под руководством проф. Л. С. Выготского велось изучение психологических особенностей умственно отсталых детей (олигофренов) и глухонемых детей. Оно продолжается до настоящего времени.

Изучение психологии аномальных детей ведется теперь также в Научно-исследовательском институте психологии министерства просвещения УССР (директор Г. С. Костюк, зав. сектором А. М. Гольдберг).

Первая книга из серии психологических исследований, проведенных в стенах Института дефектологии, — «Умственно отсталый ребенок», содержащая исследования Л. С. Выготского, Л. В. Занкова и И. М. Соловьева по вопросам психологии умственно отсталого ребенка, вышла в 1935 г. [19]. В том же году Л. В. Занковым были опубликованы «Очерки психологии умственно отсталого ребенка» [47] и организационно оформлено существование лаборатории по изучению психологии глухонемых и умственно отсталых детей (руководитель Л. В. Занков).

За истекшие годы по психологии умственно отсталых детей опубликовано пять монографий, семь сборников и три тома «Известий АПН РСФСР», содержащих пятьдесят психологических исследований.

Свыше восьмидесяти научных и научно-популярных статей по психологии умственно отсталых детей напечатано в периодическом издании «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Защищено десять кандидатских диссертаций.

Советская психология умственно отсталых детей с первых шагов своего становления вела борьбу с распространенными в дореволюционной буржуазной литературе воззрениями на психологические особенности и возможности развития этих детей.

Так, точке зрения, утверждавшей, что при олигофрении имеется один какой-либо существенный частный дефект (некоторые авторы считали, что повреждено внимание, другие — что пострадало мышление, третьи видели корень недостатков в эмоционально-волевой сфере), было противопоставлено положение о том, что для детей-олигофренов характерна *недостаточность, своеобразно охватывающая их психику в целом*. Все проведенные исследования подтвердили правильность положения, защищаемого советской специальной психологией.

Против чисто количественного подхода к оценке уровня развития детей-олигофренов, подчеркивания предела их возможностей, против характерного для старых исследований приравнивания школьников-олигофренов по особенностям их психики к нормальным дошкольникам и дошкольникам (Г. Я. Трошин [165]) советская психология выдвинула принципиально новый подход, опирающийся на положение о том, что основные закономерности развития психики действительны и для процессов развития аномального ребенка, хотя и приобретают при этом своеобразную форму. Решающим основанием для разработки этого положения в исследованиях по психологии умственно отсталых детей были значительные, несомненные и очевидные успехи в развитии детей-олигофренов, обучающихся в советской вспомогательной школе. Поэтому специальная психология уже в первых своих исследованиях выступает как *психология развития*, т. е. занимается изучением учащихся-олигофренов младшего, среднего и старшего школьного возраста, сопоставляет их и выявляет пути и особенности их развития.

Для понимания особенностей развития умственно отсталых детей необходимо было сопоставление с развитием нормальных детей. Поэтому психология умственно отсталого ребенка строилась как *сравнительная психология нормального и аномального ребенка*. Сравнительное исследование оказалось тем более необходимым, что приходилось изучать процессы, особо значимые для характеристики детей, отклоняющихся от нормы, часто не разработанные и не освещенные в детской психологии. К ним следует отнести некоторые вопросы психологии восприятия: прежде всего восприятие окружения и восприятие пространственных отношений; такие вопросы психологии памяти, как изменение зрительных представлений, модификацию повторений и др.; то же касается психологии сравнения и многих психолого-педагогических проблем.

На протяжении истекших десятилетий велось психологическое изучение детей-олигофренов, которых психиатрия квалифицирует как дебилов и направляет в вспомогательные школы. Изучение развития детей-дебилов в процессе их обучения в школе и постоянное их сравнение с обучающимися в школе нормальными детьми позволили охарактеризовать своеобразие развития дебилов не только посредством «действия вычитания», как это делали прежде, т. е. не только путем выявления того, чего у них нет. Постепенно увеличивается возможность проследить и показать, как в условиях обучения, по мере развития ребенка-олигофрена у него возникают новые возможности, движущие его вперед и в некоторой мере направляющие аномальную линию развития. Следует, конечно, иметь в виду, что выявленные в исследованиях особенности, характерные для умственно отсталых детей, различно сочетаются и по-

лугают различное выражение у детей-дебилов, отнесенных советскими психиатрами в настоящее время к разным вариантам олигофрении (М. С. Певзнер [122]). Эти особенности различно проявляются и сочетаются даже у каждого отдельного ребенка [58].

Изучение психики умственно отсталых детей тесными узами связано с практикой педагогической работы с ними и имеет выраженную педагогическую направленность. Психология умственно отсталых детей дает материал, который помогает совершенствовать педагогический подход к их воспитанию и образованию.

Продоланные за истекшие годы экспериментально-психологические исследования и разработка теоретических вопросов шли в двух направлениях: 1) изучались особенности и пути развития психических процессов и отдельных видов деятельности у умственно отсталых детей, 2) велась работа над изучением личности умственно отсталого школьника.

Подробнее, чем другие стороны психики, изучена познавательная деятельность этих детей. Именно поэтому, подводя некоторые итоги пройденному пути, мы остановимся на результатах исследований, проведенных в этой области. Мы не будем здесь касаться того, что сделано в области изучения особенностей эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей (И. М. Соловьев [149], С. Я. Рубинштейн [145]), в изучении строения их деятельности (В. Я. Василевская [5], Б. И. Плянский [142], в изучении личности ребенка-дебила (Л. В. Занков и его сотрудники [57], [58]). Не будем также излагать опубликованные за последние годы исследования по физиологии высшей нервной деятельности детей-олигофренов (А. Р. Лурия и его сотрудники [90]), в которых сообщаются новые данные относительно нарушений нейродинамики у олигофренов (Л. А. Новикова [106], Н. Н. Зислина [67]), относительно слабости их нервных процессов вообще и особой слабости внутреннего торможения, легкой иррадиации нервных процессов, значительной их инертности, недостатков во взаимодействии сигнальных систем и т. д., которые проявляются в своеобразии познавательной деятельности этих детей (О. С. Виноградова [14], В. И. Лубовский [82], [83], А. И. Мещеряков [96], [97], Н. П. Парамонова [118] и другие).

Мы ставим перед собой задачу очертить некоторые наиболее общие существенные особенности, характеризующие процессы восприятия, памяти и мышления детей-дебилов и тенденции их развития, которые были выявлены в исследованиях советских психологов и в какой-то мере позволили научно обосновать своеобразие педагогической работы с ними.

2

Сравнительные экспериментально-психологические исследования восприятия нормальных детей и олигофренов, проведенные под руководством И. М. Соловьева, обобщены им в очерке «Восприятие действительности умственно отсталыми школьниками» [157]. Положения, развиваемые и аргументируемые в этой работе, пополняющиеся все новыми исследованиями, убедительно доказывают, что точка зрения, будто у олигофренов страдает лишь мыслительная деятельность, а восприятие вполне сохранно, неверна. При освещении особенностей восприятия олигофренов мы опираемся главным образом на этот труд.

В данном обзоре мы не разграничиваем особенностей восприятия предметов от особенностей восприятия их изображений у учащихся младших классов вспомогательной школы, так как очерчиваем лишь самые общие особенности и показываем основные тенденции развития восприятия, проявляющиеся, хотя и в несколько различной форме, в обоих этих видах чувственного познания; добавим, что мы освещаем

главным образом особенности и пути развития зрительного восприятия, наиболее полно изученного у олигофренов.

Известно, что быстрота зрительного восприятия представляет человеку огромные возможности для правильной ориентировки, для учета особенностей окружающей обстановки, для приспособления к ее изменениям.

В сравнительных экспериментальных исследованиях нормальных и умственно отсталых школьников критерием быстроты восприятия служила длительность предъявления изображения предмета в тахистоскопе, необходимая для того, чтобы предмет был правильно узнан (К. И. Вересотская [10]).

Кратковременная экспозиция, достаточная для того, чтобы учащиеся I класса массовой школы узнали в показанном им изображении объекта «какой-то предмет», т. е. чтобы у них возникло *предметное* восприятие, вызвала иную реакцию узнавания у учащихся I класса вспомогательной школы: этот промежуток времени оказался недостаточным для того, чтобы у них сформировался образ показываемого им предмета; олигофрены воспринимали только штрихи и пятна. При длительности экспозиции в 22 миллисекунды нормальные дети узнали правильно 57% показанных им предметов, а умственно отсталые дети — ни одного. При увеличении времени показа до 42 миллисекунд нормальные дети узнали 95%, а умственно отсталые дети — 55% предметов; в остальных случаях у них возникало ошибочное узнавание, так как олигофрены схватывали очертания показанных предметов крайне схематично, не достигали расчлененного восприятия их формы, не улавливали их особенностей.

На том основании, что для правильного узнавания предмета ученикам I класса вспомогательной школы требуется значительно больше времени, чем нормальным детям, обучающимся в том же классе, было выдвинуто предположение о том, что в данных условиях проявляется патологическое снижение подвижности корковых процессов у детей-олигофренов [157].

Замедленность процессов восприятия представляет собой несомненную особенность этих детей, но она не является неизменной. При благоприятных условиях уже у учеников III класса несколько увеличивается быстрота восприятия объектов, но их отставание от нормальных школьников продолжает все же быть весьма значительным и постоянно обнаруживается в различных видах деятельности олигофренов.

Медлительность проявляется не только при восприятии отдельных предметов, но и в процессе восприятия их совокупностей. Этим порождается *узость, ограниченность* восприятия олигофренов, постоянно отмечаемая педагогами. В одном из экспериментальных исследований (М. М. Нудельман [113]) учащиеся младших классов вспомогательной школы должны были перечислить, что находится на отрезке улицы, видимом ими из окошка школы: они отметили гораздо меньше предметов, чем нормальные школьники, указали только ближайшие крупные объекты, упустили мелкие, особенно в тех случаях, когда окраска не способствовала их выделению. Восприятие того, что находится на улице, оказалось недифференцированным, ограниченным и обедненным.

О *недифференцированности* восприятия олигофренов свидетельствует то, что эти дети выделяют в объектах меньше частей и свойств, чем их нормальные сверстники; об этом же говорит и неумение олигофренов различать части предмета, имеющие одинаковые свойства, легкое отождествление предметов и их свойств, являющихся лишь сходными, и т. д. (А. И. Липкина и М. В. Зверева [65], Ж. И. Шиф [173], В. Г. Петрова [125]).

Изучены некоторые особенности распознавания олигофренами пространственных свойств объектов, а также восприятие пространствен-

ных отношений. В экспериментально-психологическом исследовании Э. С. Бейн [1] доказано, что при изменении расстояния, на котором находится объект, восприятие его величины у олигофренов изменяется. Объект, оставленный на 3—6—9 м, воспринимается меньшим по величине, чем он есть в действительности. *Константность восприятия величины предметов у детей-олигофренов* несколько возрастает к старшим классам.

Известно, что восприятие и узнавание предметов несколько затрудняется при изменении их обычного положения в пространстве. Проведение тахистоскопических опытов, при которых изображения экспонируемых предметов были повернуты под углом в 180 или в 90°, выявило некоторые затруднения восприятия и узнавания этих предметов и у нормальных детей. Отличия олигофренов от нормальных школьников оказались при этом особенно значительными [10]. Перевернутый предмет обычно или не узнавался совсем, или узнавался, как иной предмет в обычном положении. Кроме трудности распознавания пространственного расположения объектов, эти опыты показали также, что активное приспособление восприятия, необходимое для познания изменений в пространственном расположении объектов, значительно затрудняет олигофренов [157]. Трудность активной перестройки восприятия проявилась также в тахистоскопических опытах на узнавание предметов при постепенном увеличении длительности их экспозиции. Ошибочность или схематичность первого опознавания объекта не преодолевалась последующей возможностью воспринять длительнее и полнее его очертания и соотношение составляющих его частей.

Трудность активной перестройки восприятия, его изменения и приспособления к изменяющимся условиям, его инертность проявляются в медленном и своеобразном развитии наблюдательности олигофренов (Л. В. Занков [57]); организация их наблюдений требует неустанной заботы педагога и руководства с его стороны.

Недостатки восприятия пространственных отношений с особой отчетливостью обнаруживаются при рассматривании олигофренами картин. Хотя перспективное сокращение объектов осмысливается ими легче, чем другие пространственные отношения, все же нарисованный на переднем плане игрушечный автомобиль нередко воспринимался как действительный, а изображенный на той же картине вдалеке идущий настоящий автомобиль — как детский, игрушечный. *Перекрывание* одних предметов другими, всегда вызывающее у нормальных школьников впечатление глубины, резко дезориентировало олигофренов, приводило к нелепому дроблению перекрывающего и перекрываемого объектов и к бессмысленному синтезированию их частей (К. И. Вересотская [11]).

При восприятии и рассматривании картин олигофренами обнаруживаются трудности распознавания ими тех отношений, которые связывают изображенных на картинах людей и объекты в единое сюжетное целое. Исследования И. М. Соловьева [157] показали, что недостаточная специфичность распознавания объектов, изображенных на картине, обусловленная слабостью процессов анализа и синтеза, участвующих в восприятии, является причиной того, что эти объекты объединяются детьми упрощенными, а не специальными связями, а это затрудняет понимание содержания картины. Выяснено, что, воспринимая картины, олигофрены плохо дифференцируют выразительные движения, характерные для определенных переживаний людей; изображение пантомимики они не всегда отличают от изображения целевых действий; недостаточно различается ими также и мимика лица (Э. А. Евлахова [40], [41]). Это значительно обедняет понимание содержания рассматриваемой картины.

К III—IV классу восприятие изображенных на картине объектов в их смысловых и пространственных отношениях улучшается. Учащие-

ся старших классов гораздо полнее и осмысленнее воспринимают доступные им по сюжету картины (Н. М. Стадненко [161], В. Я. Василевская [7]).

Итак, характерные для олигофренов замедленность, узость, недифференцированность восприятия, слабость процессов анализа и синтеза при восприятии предметов и их отношений, а также трудность активной перестройки восприятия приводят к тому, что обозрение участка окружающей действительности оказывается у олигофренов значительно более упрощенным и менее осмысленным, чем у нормальных детей. Это же касается восприятия импн картин.

Тот факт, что вся психическая деятельность детей-олигофренов развивается на столь значительно обедненной и измененной чувственной основе, отчетливо проявляется в особенностях их деятельности.

В данной статье мы не будем подробно анализировать практическую деятельность олигофренов, коснемся лишь ее отдельных проявлений, связанных с особенностями восприятия этих детей. Так, например, при изучении ориентировки олигофренов в пространстве были отмечены трудности передвижения, которые объясняются не столько недостатками моторики, подробно освещенными в литературе, сколько недостатками их пространственного восприятия и несовершенством обозрения. Педагоги отмечают плохую ориентировку вновь поступивших детей в школьном здании, частые поиски двери своего класса и места в классе. Этим детям трудно овладеть умением ходить в школу и возвращаться домой без провожатых, если путь для них нов и не совсем прост.

Медленность и недостаточная дифференцированность восприятия проявляются в практических действиях детей-олигофренов (Л. В. Занков [47]), в ручном труде учащихся младших классов (Г. М. Дульнев [35]). В серии специальных исследований (Б. И. Пинский [138]) было показано, каким несовершенством характеризуется конструктивная деятельность у олигофренов, обучающихся в I—II классах. Поставленные перед задачей — построить стенку из игрушечных кирпичиков в соответствии с образцом, ученики II и III классов вспомогательной школы воспроизводили лишь самые общие очертания этой стенки, показывая, что она состоит из более широкой и более узкой части. Но ни соотношение этих частей по их высоте и ширине, ни особенности строения каждой из стенок не были отражены в их сооружениях. Недостатки восприятия олигофренов проявляются и в процессе овладения профессиональным трудом (А. П. Гозова [24]).

В настоящее время имеется достаточное количество фактов, позволяющих смело говорить о значительном и успешном развитии практической и трудовой деятельности олигофренов при правильном их обучении. В самом общем виде можно сказать, что развитие их трудовой деятельности происходит благодаря воспитанию и обучению в школе, благодаря предметным урокам, ручному труду, правильно организованной практической деятельности, благодаря заботе о том, чтобы дети осмысливали то, что они воспринимают и делают.

Наблюдения и специальные исследования, в частности исследования различения цветовых оттенков, показали, что развитие процессов восприятия детей-олигофренов к старшим классам осуществляется не благодаря тренировке этих процессов, как таковых, а за счет развития процессов наглядного мышления и, в частности, благодаря наглядному сравнению (Ж. И. Шиф [173], М. Л. Каганова [70]).

В выполненных под руководством Л. В. Занкова работах, изучавших психологические особенности взаимодействия слова и наглядности у умственно отсталых школьников [62], выявлено, что многократный показ объекта мало содействует тому, чтобы восприятие его стало более дифференцированным, а вызываемая им деятельность более точной. Для преодоления олигофренами отождествления сходных фигур была

разработана система упражнений: различение начиналось с наименее сходных фигур, а затем давались все более и более сходные. В этом исследовании показано, как процессы наглядного сравнения и осмысления содействуют совершенствованию восприятия и практических действий (В. Г. Петрова [124]).

В некоторых работах указывается, что восприятие достигает бóльшей степени точности и связанная с ним практическая деятельность поднимается на более высокий уровень в том случае, если они регулируются конкретной направляющей словесной инструкцией. Если инструкция является очень общей или содержит большое количество звеньев, ее эффект незначителен [126], [142], [7]. По имеющимся данным, наиболее благоприятные условия для совершенствования восприятия создаются в том случае, если процессы анализа и синтеза при восприятии объекта сопровождаются разными видами практической деятельности детей с объектами, закрепляющей эти процессы (рисование, лепка, конструирование [81], [139]). Немалую роль в развитии восприятия школьника-олигофрена играет развитие мышления и речи. Некоторые сложные формы анализа, синтеза, сравнения и обобщения при правильной их организации становятся постепенно доступными этим детям. Слабость этих процессов очень значительна у учеников младших классов вспомогательной школы, но при правильно поставленном обучении они развиваются и в свою очередь содействуют развитию восприятия и практической деятельности детей-олигофренов.

3

Изучению своеобразия процессов запоминания учебного материала, его воспроизведения и использования у детей-олигофренов посвящены труды Л. В. Занкова и проведенные под его руководством экспериментально-психологические исследования его сотрудников. Проблемы сохранения и изменения представлений и знаний у умственно отсталых детей изучены И. М. Соловьевым и его сотрудником М. М. Нудельманом.

О том, что память у детей-олигофренов снижена, было известно из старых работ. Многие авторы, в том числе Г. Трошин, считали, что круг сведений, которым располагают олигофрены, приобретает ими путем непосредственного запечатления и опирается на сохранный механическую память. Основой недостаточности памяти олигофренов считали лишь крайнюю слабость их осмысленного запоминания.

Советские психологи показали, что такая точка зрения несостоятельна, *так как она не учитывает тенденций развития памяти олигофренов*. Сравнительное изучение развития запоминания у нормальных детей и детей-олигофренов разных возрастов, предпринятое Л. В. Занковым [46], [47], прежде всего выявило, что непосредственное запечатление наглядного и словесного материала у детей, обучающихся в младших классах вспомогательной школы, гораздо ниже, чем у их нормальных сверстников. Кроме того, было установлено, что умственно отсталые дети младшего школьного возраста, не будучи специально обучены, не умели самостоятельно пользоваться приемами осмысленного запоминания. Л. В. Занковым показано далее, что *к среднему и особенно старшему школьному возрасту дебилы делают очень большие успехи в осмысленном запоминании и очень незначительные в непосредственном запечатлении*. Вопрос о том, как умственно отсталые дети овладевают приемами осмысленного запоминания и какие трудности при этом преодолевают, был обстоятельно освещен при изучении запоминания и воспроизведения дебилами пар предметов и пар слов (Л. В. Занков [46], А. Н. Леонтьев [80]).

Установлено, что умственно отсталых детей надо специально учить

выявлению и использованию связей, объединяющих подлежащий запоминанию материал, что им требуется значительная помощь со стороны педагога. Связи, устанавливаемые олигофреними самостоятельно, нередко поверхностны и не приводят к полноценному запоминанию материала, к его отграничению от сходного с ним, запоминаемого посредством столь же поверхностных связей. При условии очень внимательного и тщательного обучения приемам осмысленного запоминания дети-олигофрены научаются пользоваться им. Развитие их памяти, приобретение более богатых сведений из жизни и усвоение школьных знаний происходит у них именно за счет осмысленного запоминания, приемами которого они овладевают в ходе обучения [50].

Выявление основной тенденции в развитии памяти детей-дебилов имело существенное значение для исправления ошибок в понимании особенностей памяти этих детей и для правильной организации их обучения. Поясним последнее: из ошибочного утверждения о полноценности механического запоминания олигофренов и о недоступности для них осмысленного запоминания делали вывод относительно необходимости тренировать их механическую память и считали бесцельной заботу о развитии у них сложных процессов памяти. Советская специальная школа, опираясь на результаты психологических исследований, преодолела эту концепцию и, направив свои усилия на то, чтобы развивать у детей-олигофренов умение запоминать осмысленно, добивается в этом отношении значительных успехов.

В исследованиях по детской психологии показано, что с конца младшего школьного возраста эффективность произвольного запоминания значительно опережает развитие непроизвольного запоминания, и многосторонне освещается вопрос о зависимости обоих видов запоминания от деятельности, в условиях которой оно осуществляется (А. А. Смирнов [147]).

При изучении особенностей запоминания у детей-олигофренов обнаружено, что преднамеренное (произвольное) запоминание умственно отсталых школьников не оказывается значительно продуктивнее, в отличие от нормальных школьников, чем их непреднамеренное (непроизвольное) запоминание (Б. И. Пинский [138], [135]). Так, группы учащихся V и VII классов вспомогательной школы, предупрежденные перед чтением рассказа о том, что им придется его излагать, после двукратного чтения воспроизвели 46,6% составляющих его смысловых единиц. Другие группы учащихся этих же классов не были предупреждены о предстоящем изложении. Поставленные неожиданно перед необходимостью изложить прочитанное, они воспроизвели 40% тех же смысловых единиц, т. е. почти столько же, сколько после преднамеренного запоминания. Разница в успешности воспроизведения этих рассказов учащимися IV и V классов массовой школы составила 30% в пользу преднамеренного запоминания. В этих работах отмечена также значительно меньшая, чем у нормальных детей, успешность непреднамеренного запоминания у дебилов школьного возраста. Показано, что источником недоразвития обоих видов запоминания служит сниженный уровень выполнения деятельности, в условиях которой дети запоминают предложенный им материал; недостатки в характере деятельности олигофренов особенно сильно проявляются в ограниченном развитии преднамеренного запоминания.

В исследованиях Л. В. Занкова [52] и Г. М. Дульнева [31] показано, что наличие определенного намерения не влияет на ход воспроизведения у олигофренов в той мере, как у нормальных школьников. Так, имея намерение запомнить и воспроизвести материал в определенной последовательности или запомнить и воспроизвести его дословно и т. д., учащиеся даже старших классов воспроизводят материал после первого ознакомления с ним столь же неполно и не точно, как в тех случа-

ях, когда этого намерения у них нет. Намерение реализуется лишь после повторных восприятий материала и достаточного его осмысления. В слабой реализации намерения, помимо трудности осмысления материала, обнаруживается также неумение олигофрена подчинить свою деятельность определенной совокупности предъявляемых к нему требований.

Значительное количество исследований посвящено изучению особенностей воспроизведения у детей-олигофренов. Изучение того, как происходит у умственно отсталых школьников воспроизведение слов, которые следовало запомнить «парами», показало, как развивается осмысленный характер их запоминания: дети составляли предложение, в котором они объединяли подлежащие запоминанию слова. Когда требовалось воспроизвести эти слова, они воспроизводили предложение и затруднялись вычленив из его состава слова, которые следовало запомнить (Л. В. Занков [46]); слова оказались «скованными» условиями их заучивания. Если при запоминании детей-олигофренов затрудняло выявление отношений между словами, которые содействовали бы их совместному запоминанию, то при воспроизведении выявились трудности иного порядка: этих детей затруднял анализ — «освобождение» слов от тех связей, которые помогли их запоминанию.

Так было показано, что зависимость приобретенных олигофренами сведений от условий и формы, в которых они получены, лишает эти сведения «подвижности», необходимой для их дальнейшего использования. Эта особенность воспроизведения заученного, помимо прочего, проливает свет на постоянно испытываемую олигофренами трудность применения приобретенных знаний при решении новых задач.

Исследования особенностей воспроизведения текстов у учащихся V, VI и VII классов вспомогательной школы, проведенные под руководством Л. В. Занкова (М. С. Левитан [79], Г. М. Дульнев [31], Б. И. Пинский [135], В. Г. Петрова), показали, что при запоминании рассказа олигофрены устанавливают меньше связей между его частями, чем нормальные школьники; в большинстве случаев это менее существенные, более поверхностные связи. Поэтому в смысле полноты воспроизведения ученики VI класса вспомогательной школы оказались намного позади учеников III класса массовой школы; они воспроизводили из предложенного им рассказа почти в три раза меньше мыслей, чем последние. Воспроизводились разрозненные звенья рассказа, которые были недостаточно между собой связаны и не являлись наиболее существенными. В одних случаях то немногое, что дети запомнили, они воспроизводили дословно, при этом из-за неполноты воспроизведения страдала связность воспроизводимого; в других случаях дети излагали содержание своими словами, при этом они обычно пользовались крайне общими выражениями, из-за чего утрачивалась конкретность передаваемого ими рассказа. Обе эти особенности воспроизведения связаны с характером речи детей-олигофренов, которые с большим трудом и крайне недостаточно овладевают богатой и расчлененной системой значений слов и выражений и редко приобретают умение последовательно излагать.

Обращают на себя внимание обильные искажения прочитанного материала при его воспроизведении, заключающиеся нередко в том, что он уподобляется материалу, который был известен детям ранее. Во время воспроизведения подмечено необоснованное привнесение целого ряда сведений, имеющих иногда отдаленное отношение к прочитанному. Это свидетельствует о недостаточном разграничении по содержанию вновь усваиваемых и ранее известных знаний. Вследствие всего этого воспроизведение умственно отсталых детей оказывается неточным и нечетким и нередко изобилует ошибками. Добавим, что ошибки, допускаемые учащимися младших классов в процессе воспроизведения, не-

легко преодолеваются даже в том случае, если они осознаны детьми [133]. Детей затрудняет изменение однажды выполненного воспроизведения. Поэтому устранение ошибок, возникающих при воспроизведении, требует значительной помощи со стороны педагога и усилий со стороны детей. К старшим классам эта особенность несколько сглаживается.

Полнота и точность воспроизведения материала олигофренами зависят, конечно, от того, какого рода материал они воспроизводят, и от того, какие именно связи объединяют его в целое. Изучались особенности воспроизведения материала, объединенного связями последовательности и причинности.

При воспроизведении материала, связанного отношениями последовательности (например, последовательность фигур, слов, исторических событий), учащиеся V—VII классов, если им не оказывается помощь, опираются преимущественно на внешние, случайные моменты, объединяющие запоминаемые объекты. Поэтому при отсроченном воспроизведении правильная последовательность ряда утрачивается (Л. В. Занков [54]). Анализ показал, что олигофренов затрудняет самостоятельное выявление существенных связей, объединяющих последовательные звенья ряда. Если некоторые звенья цепи сходны между собой и их различение представляет значительную сложность, возникают их перемещения и уподобления, искажающие правильную последовательность ряда при воспроизведении. Но если организовать процесс обучения таким образом, чтобы раскрыть детям в доступной форме существенные связи, объединяющие члены ряда, и должным образом закрепить эти связи, то воспроизведение последовательности, например исторических событий, становится значительно правильнее. У учеников VII класса имеются несомненные успехи в воспроизведении материала, объединенного отношениями последовательности.

В выполненных под руководством Л. В. Занкова исследованиях М. С. Левитана и В. Г. Петровой показано, что если в материале, подлежащем воспроизведению, содержатся понятные олигофренам причинные отношения, которые оформлены причинными союзами, дети опираются на них и пользуются ими при воспроизведении. Благодаря этому такое воспроизведение оказывается полнее и точнее, чем воспроизведение аналогичного текста, в котором причинные связи подразумеваются, но не выражены в тексте. И тут можно отметить, как от V к VII классу успешность воспроизведения текста возрастает.

Особо приходится отметить, что припоминанием умственно отсталые школьники пользуются очень неумело. Этот процесс значительно затрудняет их [152], что ярко обнаруживается в случаях, когда олигофрены должны самостоятельно припомнить знания, необходимые для решения какой-нибудь задачи. Этот недостаток удается несколько сгладить к старшим классам.

Исходя из того что память олигофренов развивается в основном за счет осмысленного запоминания, Л. В. Занков предпринял ряд исследований [51], посвященных выяснению значения варьирования формы повторений для повышения успешности воспроизведения у олигофренов. В психологических и дидактических исследованиях, проведенных в связи с этим (Ж. И. Шиф [174], Г. В. Мурашов [100], Л. А. Исаенко [69], Х. С. Замский [63]), было показано, что если материал давался умственно отсталым детям при заучивании в многообразных связях, осмысливался в разных аспектах, если при опросе варьировалась форма вопроса, то умственно отсталые дети лучше воспроизводили и легче расчленили материал, чем в случаях многократного повторения без модификаций, принимавшего форму зазубривания. Это с новой стороны подтвердило, что развитие запоминания и воспроизведения у дебилов, как и у слышащих детей, происходит за счет смысловой памяти. Данная

группа исследований содействовала серьезным улучшениям в разработке методики закрепления знаний по естествознанию, географии и истории в вспомогательной школе, где в настоящее время пользуются модификацией повторений при преподавании этих предметов взамен господствовавшего раньше повторения, однообразного по содержанию и форме.

Все сообщенные нами материалы характеризуют глубокое своеобразие процессов запоминания и воспроизведения у умственно отсталых детей и вместе с тем выявляют основные тенденции развития этих процессов.

*

*

Вопрос о том, как удерживаются в памяти детей-олигофренов результаты их наблюдений и приобретенные знания, привлек к себе пристальное внимание психологов. Педагоги, работающие в вспомогательных школах, постоянно отмечают свойственное олигофренам быстрое забывание, неумение припоминать приобретенное. И. М. Соловьевым [152] было предпринято сравнительное исследование процессов сохранения в памяти и забывания зрительных представлений у нормальных взрослых, а также у учащихся массовой и вспомогательной школ; длительные исследования велись в этой области М. М. Нудельманом [108], [110]. На фоне закономерностей забывания, выявленных у нормальных взрослых и нормальных школьников, отчетливо выступили особенности детей-олигофренов. Показано, что зрительные представления олигофренов значительно беднее и менее дифференцированы, чем у их нормальных сверстников. Не подмечая особенностей объекта в процессе его восприятия, олигофрены не сохраняют их и в представлении: в их рисунках изображаемые предметы лишены деталей, даны в упрощенном пространственном расположении. Удалось выяснить, как в процессе забывания изменяются представления нормальных и умственно отсталых детей. У умственно отсталых изменения представлений протекают чрезвычайно интенсивно и выражаются в сглаживании в них особенностей объектов; в то же время нормальные дети, представления которых богаче и ближе к оригиналу, некоторое время сохраняют и даже подчеркивают в представлении особенности объектов; лишь через значительные промежутки времени происходит некоторое сглаживание их своеобразия, никогда не достигающее той степени, какая наблюдается у умственно отсталых детей.

Отсутствие подчеркивания особенностей объектов в представлениях олигофренов И. М. Соловьев объясняет тем, что в процессе припоминания у них не происходит та интенсивная умственная работа, которая характерна для припоминания нормальных школьников. Особо важное значение для понимания особенностей психики олигофренов имеет наблюдающееся у них изменение представлений сходных объектов; оно выражается в резком их уподоблении, порой в полном отождествлении. И. М. Соловьевым и М. М. Нудельманом убедительно доказано, что у умственно отсталых детей процессы уподобления протекают гораздо быстрее и интенсивнее, чем у нормальных школьников. Ими обнаружены три вида уподоблений: уподобление новых впечатлений старым, сходным с ними; взаимоподобление сходных представлений, очень ярко проявляющееся у олигофренов; иногда происходит уподобление старых представлений новым. Доказано, что процессы уподобления в трех указанных выше видах имеют место не только в области зрительных представлений, но и при забывании словесного материала [113]. Это принципиально важно, так как показывает, что характерный для олигофренов процесс интенсивного уподобления обнаруживается в разных видах их деятельности.

В исследованиях процессов забывания установлены закономерные зависимости уподобления представлений и знаний от характера запоминаемых объектов или материалов, от степени сходства объектов, представления которых должны сохраниться в сознании детей, от сходства явлений, знания о которых они должны запомнить, от состояния ранее имевшихся у детей представлений и знаний.

Быстрая и очень значительная уподобляемость приобретенных знаний — характерная особенность психики умственно отсталых детей [150]. Уподобление имеет своим следствием упрощение всех отношений действительности в сознании олигофрена.

Выявление особенностей сохранения и забывания воспринятого детьми-олигофренами было значительным успехом в познании своеобразия развития этой категории детей. Отличие их памяти от памяти нормальных детей оказалось гораздо значительнее, чем различия между обеими категориями детей в области восприятия [158]. Правильное понимание особенностей памяти олигофренов имеет существенное значение для подхода к рассмотрению особенностей их мышления. Любой процесс деятельности связан с привлечением и использованием имеющихся у детей знаний; в силу интенсивного забывания и обилия уподоблений олигофрены испытывают очень большие трудности в актуализации приобретенных знаний для решения даже несложных жизненных или интеллектуальных задач. Неполноценные, измененные представления не оказывают должного содействия осуществляющемуся решению задачи, не обеспечивают его правильности. Установление закономерностей забывания оказалось чрезвычайно важным для правильной педагогической работы с детьми-олигофренами.

И. М. Соловьевым и М. М. Нудельманом показано, что к старшим классам можно достигнуть некоторого противодействия такой особенности олигофренов, как уподобление при забывании. Если учащихся вспомогательной школы практически учат анализировать, сравнивать и различать предметы разной степени сходства, если эта деятельность сопровождается словесным разъяснением, если знания, сообщаемые в словесной форме, объединяются с анализирующим восприятием соответствующих объектов, то олигофрены в меньшей мере уподобляют представления и знания, их сохранение становится полноценнее.

Итак, развитие памяти олигофренов связано с совершенствованием осмысленного запоминания; сохранение приобретенных знаний и противодействие их уподоблению могут быть в известной мере достигнуты путем использования анализа, сравнений, развития наглядного и словесного мышления и речи детей.

4

Все авторы отмечают, что речь появляется у олигофренов гораздо позднее, чем у нормальных детей, развивается значительно медленнее, чем у последних, и обладает рядом своеобразных черт. Естественно, что к началу школьного возраста она весьма отличается от речи их нормальных сверстников.

Для олигофренов характерны значительные дефекты произношения; они проистекают главным образом от малой дифференцированности слухового восприятия речи. Дефекты произношения порождают соответствующие ошибки в письменной речи детей-олигофренов. Преодоление недостатков произношения и письма требует часто очень длительной работы, направленной на развитие процессов анализа и синтеза в области слухового восприятия речи у олигофренов; нередко нужна также специальная работа, содействующая исправлению и развитию их артикуляционных движений.

Есть указания на замедленность темпа устной и письменной речи олигофренов, что связывается рядом авторов с особенностями моторики олигофренов, подчеркивается невыразительность устной речи олигофренов, обедненность ее интонационного строя (М. П. Феофанов [167]).

Изучение мотивации устной и письменной речи [49], [167] показало, что у олигофренов обычно слабы и неразвиты побуждения к диалогу, к развернутому пересказу виденного, прочитанного, к выяснению того, что им непонятно или нуждается в исправлении. Недостаточная связанность и осмысленность как устной, так и письменной речи отмечается всеми авторами. Подробно описаны и изучены особенности понимания деловых и художественных текстов учащимися разных классов вспомогательной школы и показаны успехи, которых они достигают благодаря обучению (В. Я. Василевская [8]).

Задержка в развитии разных сторон речи ограничивает общение олигофренов с окружающими; этим значительно задерживается рост познавательных возможностей, приобретение сведений, опосредствованных словом.

Более подробно, чем другие вопросы психологии речи олигофренов, освещены некоторые особенности их словаря. К изучению словаря подходили с многих сторон: исследовали, как учащиеся разных классов вспомогательной школы понимают значения слов различной меры общности; рассматривали, как используют олигофрены в упражнениях по развитию речи заученные ими слова, служащие для обозначения свойств предметов, занимались выяснением характерных особенностей применения ими слов различных грамматических категорий при изложении прочитанного текста. Во всех этих исследованиях предметом изучения был словарь детей-олигофренов, используемый ими в речевой деятельности, которая не подкреплялась в тот момент чувственным познанием.

Кратко сообщим результаты исследований. При изучении того, как понимают учащиеся первых пяти классов вспомогательной школы имена существительные разной меры общности, служащие обозначению предметов (Ж. И. Шиф), выяснилось, что знакомые термины широкого обобщенного значения (условно говоря, родовые обозначения: например, инструмент, ягода, плод, насекомое, животное и т. д.) ученики младших классов вспомогательной школы считают «неназванными» словами, говорят, что они не называют предметы, что их «только пишут». Они нередко сужают их значение, полагая, что инструментом называется только рубанок, а ягодой — только клубника. К IV классу благодаря упражнениям по развитию речи дети осмысливают эти термины как заглавия для групп предметов, но не всегда правильно ими пользуются; лишь значительно позднее умственно отсталые дети видят в них возможное средство второго называния предмета, которое включает в себе его существенные признаки.

Олигофрены не улавливают в специализированных обозначениях (таких, как антоновка, капустница, дворняжка и т. д.) отличия от терминов более широкого значения (таких, как яблоко, бабочка, собака) и рассматривают их как ненужное дублирование последних. Ученики III, IV классов удивлялись, когда их спрашивали о значениях таких специализированных обозначений, как дворняжка, антоновка; они предлагали заменить их терминами более общего значения, такими, как собака, яблоко, с которыми они их отождествляли и которые считали более адекватными обозначениями предметов. Осмысление специальных терминов весьма мало развилось у детей-олигофренов на протяжении пяти лет. Нормальные дети проявили уже в младших классах школы дифференцированное отношение к словам различной меры общности и сделали на протяжении трех лет быстрые успехи сперва в осмыслении родовых обозначений, а затем и специальных терминов, обозначающих «разновидность».

При изучении того, как используются олигофренами заученные ими прилагательные, служащие обозначению различных свойств предметов (Г. М. Дульнев [32]), еще более отчетливо обнаружилось своеобразное отношение к терминам специального значения. Исследование строилось таким образом, что значения прилагательных были хорошо разъяснены ученикам III класса вспомогательной школы, а сами прилагательные были детьми заучены. После этого они должны были воспользоваться этими прилагательными для заполнения пропусков в доступном для них тексте. Оказалось, что при выполнении этой задачи ученики III класса вспомогательной школы вместо усвоенных ими специальных обозначений *формы* предметов (*длинный, узкий, высокий*) применяли термины *большой, маленький; слово плохой* было использовано этими детьми взамен многих специальных обозначений, таких, как *грязный, тяжелый, злой, старый, рваный*, которые требовались текстом; обозначение *красный* заменило собой *оранжевый, малиновый, розовый*. Иначе говоря, было установлено, что вместо многих специальных терминов, которые дети усвоили и, как было доказано экспериментами, не забыли, они в активной речи пользовались несколькими хорошо знакомыми словами общего значения, неправомерно расширив сферу их применения.

Новым этапом в изучении словаря была предпринята под руководством И. М. Соловьева попытка рассмотреть, какими терминами пользуются школьники-олигофрены при узнавании рассматриваемых предметов [157], [73], а также выяснить, какие обозначения они применяют, выявляя различные свойства предметов при их анализе и сравнении [81], [65]. В этих исследованиях показан характер использования словаря в процессе познания умственно отсталыми детьми окружающего их предметного мира [156].

Оказалось, что при рассматривании и узнавании *незнакомых* объектов олигофрены не пользовались известными им и умственными для таких случаев терминами широкого обобщенного значения. Вместо этого они ошибочно применяли термины более частного значения, служащие обозначению знакомых им предметов, похожих на рассматриваемые; сфера распространения терминов, имеющих общее значение, оказалась неправомерно узкой. Так, *дикобраза* они называли не животным или зверем, но *ежом, муравьеда — кротом, лося — козлом* и т. д. В то же время олигофрены редко пользовались теми известными им терминами, которые служат специализированному, уточняющему обозначению объектов: так, при сравнении детьми объектов выяснилось, что аптекарский пузырек они называли бутылкой, наклейку на нем — бумагой, пробку — закрывалкой, клюв птицы — носом, когти — ногтями, перья — волосами и т. д. (М. В. Зверева [65]). Иначе говоря, вместо специализированных обозначений олигофрены очень часто ошибочно привлекали более знакомые, а иногда и более общие по значению термины. Добавим, что олигофрены мало пользуются прилагательными, которые обычно привлекаются нормальными школьниками в целях специализации обозначения предметов при их узнавании, анализе и сравнении. Так, описывая маленькие ручные золотые часы, толстый красный граненый карандаш, олигофрены не воспользовались, в отличие от нормальных школьников, именами прилагательными (определениями), которые применяли нормальные школьники, не специализировали обозначения показанных объектов, но ограничивались тем, что называли их часами, карандашом (Е. М. Кудрявцева [157]). В процессах анализа свойств рассматриваемых предметов и при сравнении предметов обнаружилось, что так же, как в речи, не опирающейся на чувственное познание, олигофрены широко пользовались терминами *большой и маленький*, которые заменяли собой у учеников I и II классов многие из известных им обозначений формы предметов; термин *толстый* употребляли не только правильно, но и в значении *широкий*; слов-антони-

мов для обозначения противоположных качеств формы олигофрены не использовали, а часто говорили *не длинный, не тонкий*. Нередко пользовались одним названием для сходных цветов (*оранжевый* называли *красным*). К старшим классам можно отметить известные успехи в привлечении специальных обозначений при определении свойств предметов; появляются термины, обозначающие форму предметов, вес, особенности поверхности (А. И. Липкина [81]). При назывании цвета олигофрены пользуются терминами *светлый* и *темный* в сочетании с названиями цветового тона; в их речи появляются обозначения *розовый, голубой, лиловый* и т. д. Но и в старших классах наблюдается недостаточная точность использования специальных терминов при определении близких, трудно дифференцируемых свойств (*светлый—белый; прозрачный—бесцветный* и др.) и частое возвращение в этих случаях к применению ограниченного круга терминов (Ж. И. Шиф [173]).

При изучении особенностей изложения прочитанного рассказа (М. П. Феофанов [168]) показано, что активный словарь олигофренов к V—VI классам несколько обогащается глаголами узкого, специального значения, которые раньше в нем отсутствовали. Если в младших классах дети применяют глаголы *ехал, шел, спал*, то в старших появляются глаголы с приставками, выражающие оттенки значений (*приехал, заехал, прошел, перешел, зашел, проспал* и т. д.). Более того, глаголы используются и в переносном значении.

Та же тенденция обнаруживается в употреблении наречий; в младших классах количество используемых наречий ограничено и они применяются в неправоммерно широком значении. Поэтому несколько наречий, используемых учениками IV класса для обозначения пространственного положения предмета, передают его неточно; к VI классу обозначение пространственного положения с помощью наречий становится точнее.

Предлоги, посредством которых выражают многообразные пространственные отношения (*позади, впереди, сбоку* и т. д.), заменяются в устной и письменной речи олигофренов предлогом *около*, реже предлогом *у*. Такого рода упрощение проявляется и при использовании предлогов для выражения других групп отношений; это же касается характера применения союзов, связывающих главное и придаточное предложения.

Итак, олигофрены, обучающиеся в младших и средних классах вспомогательной школы, пользуются словами разной меры общности, относящимися к разным грамматическим категориям, гораздо менее правильно, чем нормальные школьники. Этим в значительной мере объясняется несовершенство рассказов и изложений олигофренов, а также обозначения ими реальных предметов и их свойств.

Описанные выше особенности есть проявление своеобразия словаря олигофренов, его ограниченности, на которую указывают все, занимавшиеся изучением речи умственно отсталых детей. Эти же особенности распределяют свет на то, почему у них иначе, чем у нормальных детей, распределяется запас известных им слов на активный и пассивный словарь. Для олигофренов характерно гораздо большее расхождение между активным и пассивным словарем, чем для нормальных школьников (Г. М. Дульнев [34]). Круг слов, которые используют олигофрены в процессе общения, при изложении прочитанного, для обозначения предметов и явлений, у них гораздо более ограничен и весьма своеобразен. В настоящее время можно считать доказанным, что бедность активного словаря олигофренов нельзя отнести только за счет трудностей запоминания тех или иных новых слов [33]. В случаях, когда обеспечено понимание значения тех или иных слов и эти слова закреплены детьми благодаря многократному повторению в разных контекстах, они не забываются полностью, сохраняются в пассивном словаре и, как дока-

зано, могут быть при определенных условиях воспроизведены, но это не значит, что данные слова войдут в активный словарь. Прделанные исследования показали, что олигофрены употребляют мало имен существительных, служащих обобщенному обозначению объектов, которыми широко пользуются нормальные дети; далее оказалось, что они не пользуются почти совсем и специализированными терминами, уточняющими обозначение объектов. Мало применяются в активном словаре олигофренов также термины, служащие дифференцированному, точному обозначению внешних и функциональных свойств предметов (прилагательные, глаголы, наречия). Редко используются союзы, служащие выражению причинных отношений и отношений последовательности.

Пытаясь объяснить особенности активного словаря олигофренов, следует отметить прежде всего, что малое количество слов, которыми они пользуются, и недостаточная дифференцированность значений этих слов тесно связаны с недифференцированностью и ограниченностью их познавательной деятельности. Неполнота и бедность восприятия предметов, обладающих многообразными свойствами и находящихся в сложных отношениях друг с другом, резкое слаживание особенностей этих предметов в представлении в случаях уподобления их друг другу, неполноценность мысленного анализа и синтеза приводят к тому, что у олигофренов нет необходимости в богатом, дифференцированном словаре; они вполне довольствуются ограниченным количеством слов, хотя им известны и многие другие слова. То, что последние не вошли в их активный словарь, показывает, что, появившись в речи олигофренов, они не оказали должного влияния на совершенствование их познавательной деятельности. Следовательно, *приобретаемые детьми словесные обозначения не играют для олигофренов той роли в изменении их чувственного познания, какую они играют у нормальных школьников.*

Опираясь на некоторые наблюдения, можно высказать мысль, что те специальные термины, которые закрепляются жизненной практикой, скорее, чем другие, входят в активный словарь олигофренов. Наблюдения показали, что дети, работающие в швейной мастерской, применяли термины *широкий, узкий, длинный, короткий* к ниткам, к материи, т. е. пользовались ими в условиях определенной практической деятельности. Но значения этих специальных терминов оказываются крайне узкими; выполняя другие задания, эти же дети пользуются терминами *большой, маленький*. Итак, *бедность активного словаря обусловлена не трудностью приобретения слов, как таковых; его ограниченность обусловлена обедненной познавательной деятельностью, с одной стороны, и недостаточно активной преобразующей ролью слова в развитии мышления олигофренов — с другой.* Следствием этого является недостаточное овладение «многоступенчатой», обобщенной и тонко дифференцированной системой терминов, присущих языку. Изменение словаря олигофренов старшим классам является показателем их умственного развития, происходящего в единстве с развитием их речи. Оно выражается в возрастающей обобщенности и дифференцированности словаря, в пополнении его активного состава.

Грамматический строй речи детей-олигофренов стал в последние годы предметом пристального внимания психологов и педагогов [170], [23]. Выявлено, что для учащихся младших классов характерны нарушения порядка слов в предлодении, пропуски его главных членов. Нередко наблюдается неумение передать отношения последовательности, причинности. Отмечено, что падежные формы используются не в многообразии их значений, а для выражения ограниченного круга отношений конкретного характера; только к V—VI классу складывается умение пользоваться несколькими значениями каждой из падежных форм; вместе с этим обогащается и становится более связной устная и письменная речь олигофренов.

Недостатки в пользовании словами и словосочетаниями тесно связаны с особенностями мышления детей-олигофренов, вызываемые ими, в свою очередь влияют на них и сообщают совершенно своеобразный характер их речи.

* *
*

Попытаемся осветить некоторые особенности мышления детей-олигофренов и пути его развития.

Изучение познавательной деятельности учащихся младших классов вспомогательной школы было осуществлено И. М. Соловьевым и его сотрудниками [156]; в этой группе исследований выявлены особенности процессов анализа и синтеза при восприятии предметов и своеобразии таких видов умственной деятельности, как узнавание и сравнение предметов у олигофренов младшего школьного возраста.

Специальное изучение протекания процессов анализа и синтеза рассматриваемых предметов [81] показало, что мысленное членение объекта, т. е. анализ его строения, протекает у учеников младших классов вспомогательной школы иначе, чем у их нормальных сверстников. Олигофрены подмечают гораздо меньшее количество частей в объекте. Они опускают существенные для объекта части, если эти части не обладают особо примечательными свойствами, выделяют малозначимые части и т. д. [65], [7].

Наблюдения за учащимися старших классов вспомогательной школы показывают, что благодаря предметным урокам, урокам естествознания и главным образом благодаря правильно организованной трудовой деятельности в сельском хозяйстве и в мастерских анализ строения объектов несколько обогащается и уточняется. Это проявляется в том, что наблюдающееся у учащихся младших классов перечисление частей рассматриваемого объекта вне определенной связи этих частей между собой сменяется более последовательно осуществляемым членением объекта; улучшается и соответствующий вид синтеза.

Изучение такого вида анализа объектов, как выделение их свойств, показало, что олигофрены подмечают преимущественно зрительно воспринимаемые свойства, гораздо реже выделяют свойства, познаваемые осязанием или посредством глубокой мышечной чувствительности. Следовательно, мысленный анализ свойств опирается у умственно отсталых школьников не на совокупную деятельность всех анализаторов, а преимущественно на зрительный анализатор; это приводит к значительной односторонности анализа, к тому, что они выделяют в предметах значительно меньше свойств, чем их нормальные сверстники.

Изучение особенностей словаря олигофренов, служащего обозначению свойств объектов, показало, как сложен для них этот вид мысленного анализа; они трудно дифференцируют форму и величину, совершенно различают многообразные свойства поверхности предметов и материал, из которого они сделаны; с большими трудностями сопряжено обозначение цвета. Роль слов в том виде опосредствованного отражения действительности, каким является выделение в предмете его свойств, чрезвычайно велика. С помощью слов можно мысленно отделить свойства предмета друг от друга и от предмета в целом. В нормальном детском развитии слова очень рано и полноценно служат анализу свойств объектов. Что касается детей-олигофренов, то недостатки чувственного познания, мышления и речи олигофренов тесно взаимосвязаны в данном случае и обуславливают друг друга. Привлекает к себе внимание тот факт, что анализ свойств предметов тем труднее для олигофренов, чем сложнее строение объектов. Путем тщательно организованных упражнений олигофренов научают различать определенный круг свойств объектов. К старшим классам выявление свойств,

несомненно, улучшается. Олигофрены различают не только величину, форму и окраску, но и материал, из которого сделан объект, его вес, особенности его формы, поверхности и т. д.

Наблюдения показывают, что знание свойств предметов сохраняется, если оно постоянно реализуется в трудовой деятельности олигофренов. Но если полученные знания не находят приложения в их практических действиях, они хотя и не забываются полностью, но изменяются — происходит их «дедифференциация».

Изучение того, как происходит развитие процессов анализа предметов у олигофренов на протяжении школьного возраста, показало, что возрастают полнота и дробность анализа, что олигофрены постепенно научаются выделять существенные признаки предмета. Однако бедность анализа все же значительно отличает старших олигофренов от нормальных школьников (И. М. Соловьев).

В процессе усвоения школьных знаний учащимся приходится иметь дело не только с анализом наглядных объектов, но в еще гораздо большей мере с анализом материала, сообщаемого им в словесной форме. Несколько исследований посвящено изучению этих процессов у олигофренов, обучающихся в старших классах (М. М. Нудельман [111], [112], Ж. И. Шиф [176]). Было показано, что, если воспроизведение рассказа, прочитанного учениками V класса вспомогательной школы, в котором описывается определенный предмет, опирается на предложенный им перечень вопросов или план, оно на 40% полнее, чем в том случае, когда воспроизведение происходит без помощи вопросов, т. е. когда анализ словесных сведений, полученных относительно строения этого предмета и его свойств, должен быть осуществлен ими самостоятельно. Далее было показано, что если порядок вопросов или предложенный детям план воспроизведения сведений об особенностях предмета не соответствует порядку расположения содержащегося в данном рассказе материала, то подыскание ответов на вопросы вызывает затруднения даже у учеников VI и VII классов: ответы оказываются недостаточно дифференцированными, так как отграничение материала, необходимого для ответа на вопрос, не всегда удается. Приведенные данные свидетельствуют о трудностях, которые испытывают олигофрены, осуществляя анализ сведений об объекте, предложенных в словесной форме, даже в том случае, если им оказывают помощь. Если материал по определенному вопросу или по заданной теме должен быть извлечен не из одного текста, а из нескольких, трудности анализа, которые испытывают дети-олигофрены, возрастают. Естественно, что синтез, производимый на основе выборочного анализа нескольких текстов, оказывается крайне несовершенным. Так, ученики VII класса, прочитав несколько рассказов о различных животных, должны были рассказать только о том, как все эти животные дышат; вместо этого они рассказывали не только о дыхании, но и о питании и о различных повадках этих животных. В отдельных случаях вопрос о дыхании даже опускался [112].

Прочитав три небольших рассказа о пчеле-матке, рабочей пчеле и трутне и получив задание составить рассказ о пчелином улье, ученики IV, V классов вспомогательной школы уподобили друг другу пчелу-матку и рабочую пчелу по их внешнему виду и функциям и противопоставляли трутню. Упрощение, происходившее при синтезе, было связано с крайним несовершенством анализа [111]. Поставленные перед задачей собрать воедино сведения о трех птицах, имевшиеся в различных текстах, ученики VI и VII классов тоже обнаружили тенденцию (хотя и не столь резко выраженную) к уподоблению особенностей этих птиц [176]. И эти ученики не осуществили тонкого и сложного анализа, благодаря которому они могли бы привлечь из текстов специальные сведения, необходимые для создания конкретного образа каждой из птиц, о которых читали. Поэтому их синтез оказался схематичным, не-

конкретным: они не давали характеристику определенной зоологической особи, а ограничивались лишь данными, позволяющими отнести описываемый объект к широкому зоологическому классу — к птицам.

Полученные данные показали, что знания по зоологии, приобретаемые олигофренами из книг, недостаточно конкретны и в гораздо меньшей мере обогащают их, чем нормальных детей. Знания, полученные в младших классах, на предметных уроках мало используются олигофренами для анализа прочитанного материала по естествознанию. Предметные уроки, не закрепленные трудовой деятельностью этих детей, видимо, недостаточно развивают их и мало подготавливают к приобретению знаний из книг.

Сообщим об исследованиях, посвященных особенностям узнавания объектов учащимися младших, средних и старших классов вспомогательной школы. Эти исследования (И. М. Соловьев [157], Е. М. Кудрявцева [73]) показали, что для учащихся младших классов вспомогательной школы характерно крайне общее, неспецифическое узнавание рассматриваемых объектов. Они довольствуются самым общим названием показанных объектов, так как не подмечают и не выделяют их характерных особенностей и свойств. У этих детей часто наблюдаются ошибки узнавания, вызванные тем, что сходные объекты узнаются как одинаковые и вследствие этого одинаково именуются (компас узнается как часы и соответственно называется часами).

Специфичность узнавания и его правильность несколько возрастают к старшим классам; иногда отмечаются и сложные формы узнавания. Но и в старших классах олигофрены не достигают той степени конкретности и многосторонности узнавания объектов, какая наблюдается у нормальных школьников. *Своеобразие мышления олигофренов проявляется при узнавании объектов в том, что правильное узнавание является обычно недостаточно конкретным, недостаточно специфичным и неполным* (так, ручные и настольные часы олигофрены называют часами, не специализируя названия).

Упрощенное и углубленное осмысление действительности, проявившееся при узнавании объектов, отчетливо выступает у олигофренов и при сравнении предметов (М. В. Зверева и А. И. Липкина [65]). Сравнение требует «соотносительного» рассмотрения и анализа сравниваемых объектов. Между тем у олигофренов, обучающихся в I и II классах, в ходе сравнения часто наблюдаются высказывания о несоответственных признаках, что делает невозможным процесс сравнения объектов или нарушает его течение. Благодаря упражнению в сравнениях эта особенность сглаживается к III, IV классу и самый процесс сравнения становится систематичнее. Однако осуществляемый олигофренами «соотносительный» анализ сравниваемых предметов не только беднее, чем у нормальных школьников, но и обладает рядом особенностей. Учащихся младших классов вспомогательной школы значительно затрудняет осмысление сходства как сложного, многообразного отношения между предметами. Сходные предметы нередко признаются или различными, или тождественными. В исследовании В. Г. Петровой [125] показано, что ученики II—III классов отождествляли изображенные объекты, обладавшие одинаковым строением и окраской, но отличающиеся друг от друга величиной частей и их расположением.

К III, IV классу благодаря улучшающемуся анализу характеристика сходства предметов усложняется и круг предметов, признаваемых сходными, расширяется. Следует, однако, отметить, что выявление своеобразия сходных объектов затрудняет даже учащихся старших классов. Процессы сравнения у них значительно совершенствуются и содействуют их общему развитию, но ни в сравнении, ни в узнавании предметов олигофрены не достигают той обобщенности, полноты и конкретности, которые характеризуют эти процессы у нормальных детей.

Процессы обобщения детей-олигофренов изучены мало. По имеющимся данным, они весьма своеобразны. Есть основания считать, что у младших олигофренов основой установления общности объектов служат нередко случайные внешние признаки (Л. В. Занков [47]).

Изучение развития процесса обобщения у олигофренов было проведено на материале оттенков различных цветов, отличающихся по светлоте и насыщенности (Ж. И. Шиф [173]). Это исследование показало, что осуществляемое учениками младших классов широкое и недифференцированное объединение предметов, обладающих сходным, смежным по спектру цветом, лишь постепенно сменяется правильным обобщением. Правильное обобщение оттенков одного цвета является узким в средних классах и несколько расширяется к старшим классам. Олигофрены существенно отличаются от нормальных школьников, у которых к началу школьного возраста уже не встречается объединения оттенков смежных цветов и для которых характерно быстро развивающееся правильное обобщение различных по светлоте оттенков одного цвета.

В этом исследовании обнаружилось известное расхождение между осмыслением объектов и их названием в ходе развития детей; оно проявилось в действиях детей-олигофренов, осуществляемых в разных условиях. Развитие наглядного мышления привело к тому, что ученики IV и V классов уже не объединяли вместе насыщенных оттенков красного и оранжевого, синего и фиолетового цветов. Но они все еще продолжали называть оранжевый цвет красным, а фиолетовый синим.

Особые трудности для олигофренов представляет правильное различение и обобщение сходного словесного материала (Л. В. Занков и В. Г. Петрова [59]), который они склонны объединять на основе внешнего подобия.

Остановимся на некоторых исследованиях, характеризующих отдельные стороны решения задач олигофренами. Психологическое и педагогическое изучение того, как воспроизводят и решают учащиеся IV—VI классов вспомогательной школы простые арифметические задачи (И. М. Соловьев [155], М. И. Кузьмицкая [75]), показало, что эти дети не умеют представить себе предметного содержания задачи, т. е. заключенных в ней данных, их отношений между собой и их связи с вопросом задачи. Олигофренов затрудняет «представление» лаконично сформулированного условия задачи. Утрата предметного содержания проявляется при этом в недостатках воспроизведения условия задачи, в неправильном выборе способов ее решения, нелепой расстановке наименований. Полученные в этих исследованиях данные весьма важны для понимания роли языка в умственной деятельности детей-олигофренов. Происходящая на базе языка деятельность воспроизводящего воображения у них явно затруднена. В этом, помимо прочего, причина того, что знания по истории, географии, естествознанию, сообщаемые детям в словесной форме, без должной опоры на наглядный материал не содействуют развитию олигофренов, а ведут к вербализму. Прочитанные тексты не вызывают столь легко соответствующих им образов, как у нормальных детей, и не побуждают их к размышлению. Эта особенность проявляется у учеников вспомогательной школы не только в младших, но и в старших классах. В исследовании Л. В. Занкова [48] показано, что олигофрены выявляют простые причинные зависимости между теми явлениями неживой природы, которые связаны с их жизненным опытом. Но эти же дети испытывают трудности, когда должны представить себе подобные понятные им причинные зависимости, связывающие явления, о которых им сообщается в словесной форме.

Еще один вопрос, который следует осветить в связи с изучением особенностей решения задачи школьниками-олигофренами, касается

актуализации ими знаний, которые необходимо привлекать при решении предложенной задачи.

Во многих психологических и педагогических исследованиях отмечено, что олигофрены испытывают значительные трудности в актуализации приобретенных знаний, в отборе из известного им того, что должно быть в данных условиях привлечено и использовано. Неоднократно указывалось, что приобретаемые ими знания «скованы» той формой, в которой заучены. Тесная связь усвоенных знаний с условиями, в которых они приобретены, с формой, в которой заучены, лишает их необходимой «подвижности». Если учесть также неполноту и нерасчлененность знаний, легкость их взаимоуподобления, то становится понятной трудность их привлечения и использования при решении всякой новой задачи.

Нельзя представлять себе, однако, дело таким образом, что заученные знания не привлекаются олигофренами. Они их актуализируют— без этого не было бы возможным их развитие. Но актуализация нужных знаний сама по себе еще не ведет к правильному решению новой задачи. В исследовании решения арифметических задач олигофренами [155], [75] и в работах, посвященных решению ими практических задач [134], было подмечено, что взамен использования актуализированных знаний соответственно требованиям решаемой задачи, нередко происходит их применение в неизменном виде, в том виде, в котором они были заучены. И. М. Соловьевым [158] предложено объяснение ряда особенностей, возникающих у олигофренов в ходе решения задачи при такого рода актуализации знаний. Он отмечает, что, привлекая имеющиеся знания, но не умея их изменить, приспособить к условиям новой задачи, олигофрены изменяют новую предложенную им арифметическую задачу, приравнивая ее к известным им актуализированным знаниям, например к ранее решавшейся задаче, словесное выражение которой сходно с условием решаемой задачи. Возникающее у олигофренов при этом обобщение имеет характер приравнивания и, конечно, ведет к неправильному решению. Для плодотворного использования имеющихся знаний, привлекаемых для решения новой задачи, требуется их творческое изменение, их переработка. Имеющееся знание (здесь имеются в виду не правила, а решавшиеся ранее задачи определенного типа, которые дети используют в качестве образцов) должно быть использовано при решении новой задачи не буквально; из решавшейся ранее задачи должно быть извлечено общее для нее и для новой, подлежащей решению задачи и отброшено различное. Процессы расчленения старых знаний и обобщения с ними приобретаемых знаний, необходимые всякий раз для решения новой задачи, резко затрудняют олигофренов. Вместо подлинного обобщения, происходящего на базе избирательного целенаправленного изменения прежних знаний, у олигофренов наблюдается либо буквальный их перенос, либо происходит приравнивание — уподобление одного типа задач другому. Эти особенности мышления, характерные для олигофренов, тесно связаны с нейродинамикой их высшей нервной деятельности и требуют тщательного учета со стороны методистов и педагогов для возможного их сглаживания.

В выполненных под руководством Л. В. Занкова исследованиях Р. Я. Журавлевой [44] и В. Г. Петровой [123] показаны трудности обобщения, возникающие у учеников старших классов вспомогательной школы в тех случаях, когда для решения новых задач на правописание или грамматический разбор требуется актуализация ранее заученных правил.

При изучении актуализации знаний ярко выявились взаимовлияния, происходящие в сознании олигофрена по мере накопления им все новых сведений и забывания ранее приобретенных. Привлечение правил право-

писания оказывалось порой невозможным из-за трудностей различения сходного материала, из-за смещения в сознании олигофренов, обучающихся в V—VII классах, ранее заученных и новых правил, которые имеют в своих формулировках общую сходную часть («слово надо изменить», «слово надо проверить»), т. е. в силу возникавшего уподобления сходных правил [44].

При изучении состояния орфографической грамотности учеников V—VII классов показано, что ошибки по программам предшествующих лет всегда почти вдвое превышают ошибки, связанные с программой текущего года. Все приведенные факты говорят о том, что «следы» воспринятого находятся в явно неблагоприятном состоянии у детей-олигофренов, что они подвергаются массивным изменениям, главным из которых является утрата специфичности, уподобление даже отдаленно сходного. Это также одна из существенных причин трудной актуализации знаний при решении задачи. За последние годы проведено исследование психологических механизмов формирования умственных действий у детей-олигофренов младшего школьного возраста (Н. И. Непомнящая [103], [104]), позволяющее проследить своеобразие развития у них элементарных операций счета.

Все материалы, касающиеся особенностей мыслительной деятельности умственно отсталых детей, показывают ее глубокое своеобразие у олигофренов. Вместе с тем все исследователи отмечают, что благодаря обучению происходит значительное развитие мышления у данной категории детей, что повышает возможность приобретения ими знаний, содействует развитию восприятия и памяти, а главное, значительно совершенствует практическую деятельность детей-олигофренов: их работа в мастерских и в сельском хозяйстве тем плодотворнее, чем больше их успехи в осмыслении основных компонентов своей деятельности.

*

*

Отмеченное в статье значительное количество исследований советских психологов показывает, что при умственной отсталости ребенка нельзя говорить о поражении какой-либо одной группы психических процессов. Недостаточность охватывает, несомненно, всю психику олигофрена в целом, обнаруживаясь тем отчетливее, чем сложнее рассматриваемая психическая деятельность.

Наиболее подробно изучены особенности и пути развития восприятия, памяти, а также некоторые особенности мышления этих детей. Показано, что недостатки олигофренов, наиболее ярко обнаруживающиеся в дефектах их мышления и речи, тесно связаны со своеобразием их чувственного познания — замедленностью и недостаточной дифференцированностью их восприятия, неполноценным сохранением представлений и знаний.

Советских психологов, изучающих особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы, объединяет принципиально важное положение, высказанное в свое время Л. С. Выготским [20] и получившее не только подтверждение, но и дальнейшее развитие в психологических исследованиях: при специальном воспитании и обучении детей-дебилов у них развиваются не только и не столько элементарные навыки и умения, но они в известной мере овладевают осмысленным запоминанием, произвольным вниманием, сравнением, обобщением. Хотя эти процессы наиболее слабы у олигофренов, но благодаря пластичности коры именно сложные процессы — такова общая закономерность развития — в первую очередь поддаются такому социальному воздействию, каким является обучение, и начинают выполнять ведущую роль в развитии и этой категории детей.

Положение о том, что развитие олигофренов осуществляется

благодаря воспитанию у них сложных видов психической деятельности, лишь на первый взгляд кажется парадоксальным. Признание этого положения означает не что иное, как признание того, что развитие ребенка-олигофрена подчиняется тем же основным общим закономерностям, по каким идет развитие нормального ребенка. Принять это положение — а все факты говорят в его пользу — значит признать, что, несмотря на всю сложность дефекта, у олигофрена есть основания для значительного развития в том случае, если создаются благоприятные условия для его воспитания и обучения. Мы еще не имеем достаточно данных для того, чтобы четко сформулировать закономерности развития олигофренов в отличие от нормальных детей, но уже располагаем некоторыми материалами к этому вопросу.

Прежде всего необходимо учитывать, что, говоря о развитии сложных форм психической деятельности у этой категории детей, мы имеем в виду, что их развитие весьма своеобразно по течению и итогам, что оно обусловлено большими осложнениями, затрудняющими его ход. Уже отмечалось, что при благоприятных условиях воспитания и обучения происходит развитие восприятия и памяти олигофренов, но своеобразии этих процессов остается весьма значительным и у учащихся старших классов. Даже при наиболее благоприятных условиях обучения для умственной деятельности олигофренов характерна не только слабая обобщенность, но и недостаточная конкретность познавательных процессов, столь необходимая для правильной организации их практической трудовой деятельности. Знания, приобретенные в словесной форме, не оказывают такого существенного влияния на ход их развития, как у нормальных детей. С другой стороны, успехи в чувственном познании и практической деятельности недостаточно осмысливаются и оформляются в слове, что в свою очередь ограничивает и их роль для общего развития детей-олигофренов.

Эти особенности, значение которых для развития детей-олигофренов неизмеримо велико, должны всемерно учитываться при их воспитании и обучении. Материалы, касающиеся тенденций развития умственно отсталых детей и характеризующие их особенности, должны быть уточнены по отношению к младшему, среднему и старшему школьному возрасту; тогда они приобретут конкретную педагогическую значимость. Это уточнение является одной из насущных задач психологии умственно отсталых детей.

Советская вспомогательная школа имеет значительные успехи в воспитании и обучении умственно отсталых детей; но нельзя довольствоваться достигнутым, нельзя считать, что уже найдены пути, в наибольшей мере способствующие развитию детей-олигофренов.

Психологические исследования и наблюдения за детьми, обучающимися в вспомогательной школе, позволяют утверждать, что развитие сложных форм их психической деятельности достигается лучше всего в том случае, если обучение этих детей тесно связано с разнообразными видами их практической и трудовой деятельности и оснащено наглядно действенными моментами. В качестве примера можно указать, что выявление, например, сходства сравниваемых предметов достигалось тогда, когда детей ставили перед необходимостью использовать эти предметы с определенной целью. Установление сходства «в уме» представляло для олигофренов затруднения; привлечение жизненного опыта, практической деятельности облегчало этот процесс. Наблюдения показывают, что, если знания, приобретенные детьми, имеют корни в их практической и трудовой деятельности, в работе по самообслуживанию или в сельском хозяйстве и обладают для детей определенной значимостью, использование этих знаний облегчается. Приобретаемые на базе языка знания не играют в развитии олигофрена столь существенной роли, как в развитии нормального ребенка.

Успехи в развитии сложных форм психической деятельности олигофренов в большой мере зависят от условий и системы их воспитания и обучения. Они проявляются, конечно, во всем их поведении, но ярче и полнее всего в характере практической и трудовой деятельности этих детей, которая является одновременно одним из наиболее эффективных путей их развития и в то же время основным видом их участия в трудовой жизни своей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейн Э. С. Величина отдаленного объекта в восприятии умственно отсталых и глухонемых школьников. Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.
2. Боскис Р. М. и Левина Р. Е. Влияние недостатков произношения на усвоение грамоты и правописания. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 3—4. М., Учпедгиз, 1950.
3. Будницкая И. И. Сравнительное исследование соотношения рисунка и рассказа у умственно отсталых и нормальных школьников. Сб. «Психологические вопросы сочетания слова и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
4. Будницкая И. И. Соотношение между рассказом и рисунком учащихся младших классов. (Сравнительное исследование нормальных и умственно отсталых школьников). Канд. дисс., М., 1958.
5. Василевская В. Я. Типы расстройств деятельности у умственно отсталых подростков. Канд. дисс., М., 1947.
6. Василевская В. Я. Педагогическое изучение ребенка при приеме во вспомогательную школу. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1954.
7. Василевская В. Я. и Краснянская И. М. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы в процессе работы с наглядным материалом. «Известия АПН РСФСР». Вып. 68, 1955.
8. Василевская В. Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. Изд-во АПН РСФСР, 1960.
9. Василевская В. Я. Педагогическое изучение глубоко отсталых детей. Сб. «Обучение и воспитание умственно отсталых детей» (из опыта работы учреждений для глубоко умственно отсталых). М., изд-во АПН РСФСР, 1960.
10. Вересотская К. И. Узнавание изображений предметов в зависимости от изменения положения их в пространстве (сравнительное исследование умственно отсталых, глухонемых и нормальных школьников). Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.
11. Вересотская К. И. Восприятие глубины (третьего измерения) на картинках учащимися вспомогательной школы. Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.
12. Виноградова О. С. О некоторых особенностях ориентировочных реакций на раздражители второй сигнальной системы у нормальных и умственно отсталых школьников. «Вопросы психологии», 1956, № 6.
13. Виноградова О. С. Некоторые особенности сосудистого компонента ориентировочного рефлекса у детей-олигофренов. «Труды научной сессии по дефектологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
14. Виноградова О. С. Исследование ориентировочного рефлекса у детей-олигофренов методом пелтимографии. Сб. «Ориентировочный рефлекс и вопросы высшей нервной деятельности». М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
15. Выготский Л. С. По поводу книги проф. А. Н. Граборов «Вспомогательная школа». «Народное просвещение». М., 1925.
16. Выготский Л. С. Развитие высших форм поведения в детском возрасте. Сб. «Психоневрологические науки в СССР». М. — Л., 1930.
17. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка. «Вопросы дефектологии», 1931, № 1—2 и 3.
18. Выготский Л. С. Предисловие к книге Е. Грачевой «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка». М., Учпедгиз, 1932.
19. Выготский Л. С. и Данюшевский И. И. (ред.). Умственно отсталый ребенок. Психологические исследования. Вып. 1. М., Учпедгиз, 1935.
20. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. Избр. психологические иссл. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
21. Выготская Г. Л. О соотношении слова и действия у умственно отсталых школьников. «Специальная школа». Вып. 6. М., Учпедгиз, 1958.
22. Гарцштейн Н. Г. Образование условного рефлекса и условного тормоза у детей-олигофренов. Сб. «Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка», 1930.

23. Гнездилов М. Ф. Обучение русскому языку в младших классах вспомогательной школы. Пособие для учителей. М., Учпедгиз, 1959.
24. Гозова А. П. К вопросу о сочетании показа и объяснения при трудовом обучении учащихся вспомогательных школ. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1957.
25. Гозова А. П. О развитии осязательного восприятия у учащихся вспомогательных школ. «Специальная школа». Вып. 5. М., Учпедгиз, 1959.
26. Грибоедов А. С. О целях вспомогательной школы. «Вопросы изучения и воспитания личности», 1929, № 1—2.
27. Данюшевский И. И. и Занков Л. В. (ред.). Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей. Сб. статей. М., Учпедгиз, 1941.
28. Данюшевский И. И. Покончить с безответственностью в комплектовании вспомогательных школ. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 1—2. М., Учпедгиз, 1951.
29. Данюшевский И. И. Учебно-воспитательная работа в детских домах и специальных школах. М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
30. Дульнев Г. М. О значении намерения для точности и полноты воспроизведения текста. Канд. дисс. М., 1939.
31. Дульнев Г. М. О значении намерения для точности и полноты воспроизведения текста (сравнительное исследование умственно отсталых и нормальных школьников). Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.
32. Дульнев Г. М. К характеристике употребления и понимания прилагательных умственно отсталыми детьми. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 1—2. М., Учпедгиз, 1948.
33. Дульнев Г. М. О воспроизведении вновь усвоенных слов учащимися вспомогательной школы. «Известия АПН РСФСР». Вып. 19, 1948.
34. Дульнев Г. М. Об усвоении учащимися вспомогательной школы словарного состава родного языка. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1952.
35. Дульнев Г. М. Об изучении учащихся на уроках труда. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 2. М., Учпедгиз, 1952.
36. Дульнев Г. М. Изучение учащихся вспомогательной школы в процессе обучения. «Известия АПН РСФСР», Вып. 37, 1953.
37. Дульнев Г. М. (ред.). Особенности использования наглядных и словесных средств обучения во вспомогательной школе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 68, 1954.
38. Дульнев Г. М. и Лурия А. Р. (ред.). Принципы отбора детей во вспомогательные школы (гл. III). М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
39. Евлахова Э. А. К вопросу о восприятии и осмыслении сюжетно-художественных картин учащимися вспомогательной школы. «Доклады АПН РСФСР». 1957, № 3.
40. Евлахова Э. А. Особенности восприятия изображения выразительных движений у учащихся вспомогательной школы. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 4.
41. Евлахова Э. А. О некоторых особенностях восприятия сюжетно-художественных картин учащимися вспомогательной школы. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1957.
42. Евлахова Э. А. Особенности восприятия сюжетно-художественных картин учащимися вспомогательной школы. Канд. дисс. М., 1958.
43. Журавлева Р. Я. Психологический анализ пользования орфографическим правилом. Канд. дисс. М., 1948.
44. Журавлева Р. Я. Состояние орфографической грамотности у учащихся вспомогательных школ. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 2. М., Учпедгиз, 1949.
45. Занков Л. В. Активное запоминание у умственно отсталого ребенка. «Психоневрологические науки в СССР». М. — Л., 1930.
46. Занков Л. В. Развитие памяти у умственно отсталого ребенка. «Умственно отсталый ребенок». Психологические исследования. Т. I. Вып. 1. М., 1935.
47. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М., Учпедгиз, 1935.
48. Занков Л. В. К вопросу о развитии мышления школьника. Сб. «Новые пути в дефектологии». М., Учпедгиз, 1935.
49. Занков Л. В. и Гнездилов М. Ф. Развитие устной и письменной речи школьника. Сб. «Новые пути в дефектологии». М., Учпедгиз, 1935.
50. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. М., Учпедгиз, 1939.
51. Занков Л. В. О повторении. «Бюллетень учебно-воспитательной работы детских домов, вспомогательных школ и школ глухонемых». Вып. 9(12). М., Наркомпрос, 1939.
52. Занков Л. В. К вопросу о своеобразии памяти умственно отсталых детей. «Учебно-воспитательная работа в вспомогательных школах и в школах для глухонемых детей». Вып. 8. М., Учпедгиз, 1940.

53. Занков Л. В. и Данюшевский И. И. (ред.). Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей. Сб. статей. М., Учпедгиз, 1940.
54. Занков Л. В. Последовательность воспроизведения и её особенности у умственно отсталых школьников. Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.
55. Занков Л. В. Память школьника. М., Учпедгиз, 1944.
56. Занков Л. В. Память. М., Учпедгиз, 1949.
57. Занков Л. В. (ред.). Психологические особенности учащихся младших классов вспомогательной школы. «Известия АПН РСФСР». Вып. 37. М., 1951.
58. Занков Л. В. (ред.). О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.
59. Занков Л. В. и Петрова В. Г. Сравнительное исследование различия сходного материала у школьника. «Известия АПН РСФСР». Вып. 57. М., 1954.
60. Занков Л. В. и Петрова В. Г. Исследование различия сходного материала у школьников. «Доклады на совещании по вопросам психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
61. Занков Л. В. (ред.). Вопросы психологии учащихся вспомогательных школ («Труды Института дефектологии»). «Известия АПН РСФСР». Вып. 57. М., 1954.
62. Занков Л. В. (ред.). Психологические вопросы сочетания слова и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
63. Замский Х. С. О разнообразии при повторении учебного материала в вспомогательной школе. «Известия АПН РСФСР». Вып. 57. М., 1954.
64. Зверева М. В. Особенности процесса сравнения предметов умственно отсталыми школьниками. Канд. дисс. М., 1948.
65. Зверева М. В., Липкина А. И. О сравнении предметов умственно отсталыми школьниками. Сб. «Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы». М., изд-во АПН РСФСР, 1953.
66. Зейгарник Б. В. Нарушения мышления у психически больных. М., Министерство здравоохранения РСФСР, 1958.
67. Зислина Н. Н. Электрофизиологическое исследование функционального состояния мозга олигофренов методом ритмических световых раздражений. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
68. Иванов-Смоленский А. Г. Очерки патофизиологии высшей нервной деятельности. М., Медгиз, 1952.
69. Исаенко Л. А. Об улучшении преподавания естествознания в вспомогательной школе. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. I. М., Учпедгиз, 1949.
70. Каганова М. Л. Обучение учеников вспомогательной школы распознаванию и называнию цветов. «Вопросы учебно-воспитательной работы вспомогательной школы». Вып. 2. Наркомпрос, 1939.
71. Каше Г. А. Логопедическая работа в первом классе вспомогательной школы. М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
72. Красногорский Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных. Т. I. М., Медгиз, 1954.
73. Кудрявцева Е. М. Изменение узнавания предметов в ходе развития учащихся. Канд. дисс. М., 1954.
74. Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. Наглядные и словесные средства в подготовительных упражнениях по обучению решению арифметических задач. «Известия АПН РСФСР». Вып. 68, 1955.
75. Кузьмицкая М. И. Основные трудности в решении арифметических задач у учащихся вспомогательной школы. «Известия АПН РСФСР». Вып. 88, 1957.
76. Левина Р. Е., Каше Г. А. Работа учителя по исправлению речи в младших классах вспомогательной школы. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1954.
77. Левина Р. Е., Каше Г. А. Недостатки произношения и письма у учащихся I класса вспомогательной школы. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1954.
78. Левина Р. Е. Нарушения развития речевой деятельности у детей. Сб. «Вопросы патологии речи», изд-во Украинского научно-исследовательского психоневрологического института, 1959.
79. Левитан М. С. Запоминание и воспроизведение словесного материала и их особенности у умственно отсталых детей. Канд. дисс. М., 1939.
80. Леонтьев А. Н. Опосредствованное запоминание у детей с недостаточным и болезненно измененным интеллектом. «Вопросы дефектологии». М., 1928, № 4.
- 80а. Леонтьев А. Н. Принципы психологического развития ребенка и проблемы умственной недостаточности. В книге «Проблемы развития психики». Изд-во АПН РСФСР, 1959.
81. Липкина А. И. Анализ и синтез при познании предметов учащимися вспомогательной школы. Сб. «Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы». М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

82. Лубовский В. И. Некоторые особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
83. Лубовский В. И. О роли второй сигнальной системы в выработке условных связей у нормального и умственно отсталого ребенка. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 2.
84. Лубовский В. И. Особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов разных клинических групп. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. II. М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
85. Лубовский В. И. Некоторые итоги изучения высшей нервной деятельности детей-олигофренов. «Труды научной сессии по дефектологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
86. Лубовский В. И. Об одной из причин нарушения выработки новых связей при олигофрении. Восемнадцатое совещание по проблемам высшей нервной деятельности. Тезисы и рефераты докладов Всесоюзного общества физиологов, биохимиков, фармакологов. Л., 1958.
87. Лукина и Шнирман. Опыт воспитания сочетательно-двигательных рефлексов у олигофренов. «Новое в рефлексологии», сб. III.
88. Лурия А. Р. Роль слова в формировании временных связей в нормальном и аномальном развитии. М., изд-во АПН РСФСР, 1955.
89. Лурия А. Р. Некоторые основные вопросы высшей нервной деятельности в нормальном и аномальном развитии. «Вестник МГУ», 1957, № 2.
90. Лурия А. Р. (ред.). Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. Т. I. М., изд-во АПН РСФСР, 1956; т. II, 1958.
91. Лурье Н. Б. и Певзнер М. С. Об одном из путей коррекционно-воспитательной работы с детьми-олигофренами с грубым недоразвитием личности. «Доклады АПН РСФСР», 1959, № 1.
92. Ляпидевский С. С. Вопросы отбора умственно отсталых детей. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 3. М., 1954.
93. Ляпидевский С. С. К вопросу об изучении детского слабоумия. «Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина». Т. XXXV. Дефектологический факультет. Вып. 6. М., изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1955.
94. Марциновская Е. Н. Нарушение регулирующей роли речи у глубоко умственно отсталых детей. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
95. Мещеряков А. И. О некоторых особенностях высшей нервной деятельности умственно отсталых детей. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 3. М., 1955.
96. Мещеряков А. И. Участие второй сигнальной системы в анализе и синтезе цепных раздражителей у нормальных и умственно отсталых детей. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
97. Мещеряков А. И. Механизмы нарушения процессов отвлечения и обобщения у умственно отсталых детей. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. II. М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
98. Мещеряков А. И. Исследование нейродинамики словесных обобщений у умственно отсталого ребенка. «Труды научной сессии по дефектологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
99. Мурашов Г. В. Формирование понятий на основе наглядности при прохождении географической темы «Направления. Расстояния. План». Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.
100. Мурашов Г. В. Как умственно отсталые школьники применяют географические знания на практике. «Известия АПН РСФСР». Вып. 19. М., 1948.
101. Непомнящая Н. И. К вопросу о психологических механизмах формирования умственного действия. «Вестник МГУ». М., 1952, № 2.
102. Непомнящая Н. И. Некоторые условия нарушения регулирующей роли речи у умственно отсталых детей. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка» М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
103. Непомнящая Н. И. Формирование первоначального счета у умственно отсталых детей (к вопросу о путях преодоления дефекта при умственной отсталости). Канд. дисс. М., 1957.
104. Непомнящая Н. И. Роль обучения в компенсации некоторых нейродинамических дефектов у умственно отсталых детей. «Вопросы психологии», М., 1957, № 2.
105. Непомнящая Н. И. О диагностике олигофрении. «Доклады АПН РСФСР», 1959, № 5 (в печати).
106. Новикова Л. А. Исследование электрической активности мозга олигофренов. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
107. Нудельман М. М. Об изменении представлений при забывании. (Особенности изменения представлений при забывании у умственно отсталых и глухонемых школьников.) Канд. дисс. М., 1940.

108. Нудельман М. М. Об изменении зрительных представлений при забывании у глухонемых и умственно отсталых детей. Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.
109. Нудельман М. М. О забывании географической карты. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1940.
110. Нудельман М. М. Об изменении сходных представлений у умственно отсталых и глухонемых школьников. Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.
111. Нудельман М. М. К вопросу о синтезе в мышлении детей. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 2. М., Учпедгиз, 1941.
112. Нудельман М. М. Виды опроса и их значение в развитии мышления учащихся. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 1. М., Учпедгиз, 1949.
113. Нудельман М. М. О некоторых особенностях представлений учащихся вспомогательной школы. Сб. «Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы». М., изд-во АПН РСФСР, 1953.
114. Нудельман М. М. Особенности выполнения домашних заданий учащимися вспомогательной школы. «Ученые записки Коломенского педагогического института». Т. I. М., 1956.
115. Осипова В. Н. Скорость образования сочетательных рефлексов у детей школьного возраста. «Новое в рефлексологии и физиологии», сб. II, 1926.
116. Осипова Е. А. К вопросу об этиологии олигофрений. Сб. «Вопросы детской психоневрологии». М., 1925.
117. Павлов И. П. Полн. собр. соч. Изд. 2. Т. III, IV М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.
118. Парамонова Н. П. К характеристике участия ориентировочного рефлекса в замыкании условных связей при олигофрении. «Ориентировочный рефлекс и вопросы высшей нервной деятельности в норме и патологии» (ред. Е. Н. Соколов). М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
119. Певзнер М. С. Клиническая характеристика основных вариантов дефекта при олигофрении. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. I, изд-во АПН РСФСР, 1956.
120. Певзнер М. С. Клинический и патофизиологический анализ основного симптома при олигофрении. «Труды научной сессии по дефектологии», изд-во АПН РСФСР, 1958.
121. Певзнер М. С. Нарушение регулирующей роли речи в поведении олигофренов с недоразвитием лобных систем. Сб. «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Т. II. М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
122. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
123. Петрова В. Г. О некоторых трудностях при усвоении склонения имен существительных учащимися пятых классов вспомогательной школы. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 3. М., Учпедгиз, 1954.
124. Петрова В. Г. Различение сходных объектов учащимися вспомогательной школы в зависимости от характера сочетания слова и наглядности. «Труды научной сессии по дефектологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
125. Петрова В. Г. Различение сходных объектов учащимися вспомогательной школы в зависимости от характера сочетания слова и наглядности. Сб. «Психологические вопросы сочетания слова и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
126. Петрова В. Г. О различных способах сочетания слова и наглядности на предметных уроках (опыт психологического анализа). Сб. «Психологические вопросы сочетания слова и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
127. Петрова В. Г. Эффективность различных способов преподнесения учебного материала. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 2. М., Учпедгиз, 1957.
128. Петрова В. Г. О припоминании и осмысливании знаний умственно отсталыми школьниками в ходе выполнения грамматической задачи. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1957.
129. Петрова В. Г. О некоторых особенностях усвоения текста умственно отсталыми школьниками. «Специальная школа». Вып. 3. М., Учпедгиз, 1958.
130. Петрова В. Г. К вопросу об усвоении грамматических понятий учащимися вспомогательной школы. «Специальная школа». Вып. 3. М., Учпедгиз, 1959.
131. Петрова В. Г. О влиянии первого воспроизведения на точность дальнейших пересказов умственно отсталых школьников. «Труды второй научной сессии по дефектологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
132. Пинский Б. И. О непреднамеренном запоминании в процессе повторения и его особенностях у умственно отсталых детей. «Известия АПН РСФСР». Вып. 19, 1948.
133. Пинский Б. И. Об особенностях процесса запоминания у учащихся вспомогательной школы. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 3—4. М., Учпедгиз, 1952.

134. Пинский Б. И. Особенности обобщения и различения в действиях школьников-олигофренов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 57, 1954.
135. Пинский Б. И. Процессы воспроизведения при непреднамеранном запоминании и его особенности у учащихся вспомогательных школ (олигофренов). «Известия АПН РСФСР». Вып. 57, 1954.
136. Пинский Б. И. О роли и значении педагогической оценки во вспомогательной школе. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. I. М., Учпедгиз, 1954.
137. Пинский Б. И. О некоторых особенностях решения сложных арифметических задач учащимися V класса вспомогательной школы. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 3. М., Учпедгиз, 1954.
138. Пинский Б. И. Зависимость действий учащихся вспомогательной школы от соотношения слова и наглядности. Сб. «Психологические вопросы сочетания слова и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы», изд-во АПН РСФСР, 1956.
139. Пинский Б. И. Об особенностях выполнения практических действий учащимися младших классов вспомогательной школы. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 2. М., Учпедгиз, 1956.
140. Пинский Б. И. К вопросу о переносе прошлого опыта учащимися младших классов вспомогательной школы. «Вопросы психологии», 1958, № 5.
141. Пинский Б. И. О влиянии словесных объяснений на действия умственно отсталых учащихся при переносе ранее приобретенного опыта. «Доклады АПН РСФСР», 1958, № 3.
142. Пинский Б. И. Некоторые особенности предметных действий учащихся вспомогательной школы. «Труды научной сессии по дефектологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.
143. Правдина-Винарская Е. Н. Неврологическая характеристика синдрома олигофрении. М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
144. Равич-Щербо И. В. К вопросу об инертности нервных процессов у детей-олигофренов. «Психологические особенности высшей нервной деятельности человека» (под ред. Б. М. Теплова). Т. II. М., изд-во АПН РСФСР, 1960.
145. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка. Учебное пособие для студентов-заочников дефектологических факультетов педагогических институтов. М., Учпедгиз, 1959.
146. Сахаров Л. С. Образование понятий у умственно отсталых детей. «Вопросы дефектологии», 1928, № 2.
147. Смирнов А. А. Развитие памяти. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
148. Соловьев И. М. Деятельность и побочное раздражение. «Психоневрологические науки в СССР». М.—Л., 1930.
149. Соловьев И. М. О так называемом «психическом насыщении» и его особенностях у умственно отсталых детей. Сб. «Умственно отсталый ребенок». М., Учпедгиз, 1935.
150. Соловьев И. М. К психологии наглядного обучения. «Бюллетень учебно-воспитательной работы детских домов, вспомогательных школ и школ глухонемых». Вып. III (14). Наркомпрос, 1939.
151. Соловьев И. М. Изменение представлений в зависимости от сходства и различия объектов. «Ученые записки Государственного научно-исследовательского института психологии». Т. I. М., 1940.
152. Соловьев И. М. О забывании и его особенностях у умственно отсталых детей. Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.
153. Соловьев И. М. К психологии узнавания. «Советская педагогика», 1943, № 2—3.
154. Соловьев И. М. О патологических изменениях речевых представлений. «Расстройства речи при черепно-мозговых ранениях и ее восстановление». «Известия АПН РСФСР». Вып. 15. М., изд-во АПН РСФСР, 1948.
155. Соловьев И. М. Мышление учащихся вспомогательной школы при решении арифметических задач. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 3—4. М., Учпедгиз, 1951.
156. Соловьев И. М. (ред.). Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. Психологические очерки. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.
157. Соловьев И. М. Восприятие действительности умственно отсталыми детьми. Сб. «Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы». М., изд-во АПН РСФСР, 1953.
158. Соловьев И. М. Мышление умственно отсталых школьников при решении арифметических задач. Сб. «Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы». М., изд-во АПН РСФСР, 1953.
159. Стадненко Н. М. Роль усвідомлення завдання в сприйманні картин учнями I—IV класів. «Наукові записки інституту психології». Т. VI. Киев, 1956.
160. Стадненко Н. М. Деякі особливості розуміння сюжетних картин учнями I—II класів масової та допоміжної школи. «Наукові записки Інституту психології». Т. IX, 1957.

161. Стадненко Н. М. Некоторые особенности понимания картин учащимися вспомогательной школы. «Доклады АПН РСФСР», 1958, № 1.
162. Стадненко Н. М. Сравнительная характеристика понимания сюжетных картин учащимися I—II классов массовых и вспомогательных школ. Канд. дисс. М., 1958.
163. Стадненко Н. М. О развитии самостоятельной письменной речи учащихся младших классов вспомогательной школы. «Совещание дефектологов, посвященное перестройке специальных школ в свете решений XXI съезда КПСС». Тезисы докладов, министерство просвещения УССР, Киев, 1959.
164. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. I. М., Медгиз, 1955; т. II, 1959.
165. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. I. Пб., изд. школы-лечебницы Г. Я. Трошина, 1915.
166. Усвайская А. В. Организация наблюдений над предметами и явлениями природы с учащимися младших классов вспомогательной школы. «Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина». Т. LXXXI. Дефектологический факультет. Вып. 7. М., 1959.
167. Феофанов М. П. Особенности построения простого предложения в речи учащихся вспомогательной школы. «Известия АПН РСФСР». Вып. 19, 1948.
168. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. М., изд-во АПН РСФСР, 1955.
169. Феофанов М. П. Проблема наглядности и наглядного обучения языку в школе. «Известия АПН РСФСР», 1956.
170. Феофанов М. П. Усвоение учащимися вспомогательных школ предложного управления. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
171. Финкельштейн И. И. Временные представления и понятия детей-олигофренов. Канд. дисс. М., 1948.
172. Шиф Ж. И. О некоторых методических приемах преподавания истории во вспомогательной школе. «Вопросы учебно-воспитательной работы вспомогательной школы». Бюллетень № 2(5). Управление детских домов и специальных школ Наркомпроса РСФСР, М., 1939.
173. Шиф Ж. И. Подбор сходных цветовых оттенков и называние цветов (равнительное исследование глухонемых, умственно отсталых и нормальных детей). Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.
174. Шиф Ж. И. О некоторых особенностях преподавания истории во вспомогательной школе. Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.
175. Шиф Ж. И. К психологии сравнения. Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.
176. Шиф Ж. И. Об анализе и синтезе прочитанного материала учащимися вспомогательной школы. «Труды II научной сессии по вопросам дефектологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
177. Шиф Ж. И. Об исследовании советскими психологами особенностей развития умственно отсталых школьников. «Научная конференция по вопросам перестройки специальных школ». Тезисы докладов. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
178. Штивельман М. Г. Некоторые особенности решения практических задач учащимися младших классов вспомогательной школы. «Совещание дефектологов, посвященное перестройке работы специальных школ в свете решений XXI съезда КПСС». Тезисы докладов. Министерство просвещения УССР. Киев, 1959.
179. Ярмоленко А. В. Особенности моторики аномальных детей. «Вопросы изучения и воспитания личности», 1928, № 2.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ГЛУХОНЕМОГО РЕБЕНКА

И. М. Соловьев

1

В прошлом столетии и даже в начале текущего столетия сведения об особенностях глухонемых детей можно было найти только в сурдопедагогических пособиях. Они основывались на существовавшем опыте обучения, на наблюдениях учителей и освещались с педагогической точки зрения. Надо отметить работы В. Флери ([83], 1835), И. Васильева ([10], 1900), Н. М. Лаговского ([34], 1901), Н. А. Рау (работы которой систематизированы в книге, изданной в 1947 г. [58]). При чтении этих работ даже в настоящее время специалист-психолог приобретает полезные данные.

Процесс выделения психологии глухонемых как особой отрасли знания, являющейся ветвью психологической науки, начинается в первые десятилетия текущего столетия. Появляются психологические в собственном смысле слова исследования, но это еще единичные работы; наиболее квалифицированно среди них выполнена работа А. Н. Поросятниковым ([48], 1911), изучавшим память глухонемых школьников.

Глубокий переворот произвела Великая Октябрьская социалистическая революция как в общественно-правовом положении глухонемых вообще, так и в деле обучения и воспитания глухонемых детей. Вводится всеобщее обязательное обучение, которое распространяется и на глухонемых, начинается подготовка специалистов-сурдопедагогов в высших учебных заведениях. В Московском научно-исследовательском институте педагогики образуется специальный отдел, в котором группа педагогов и психологов приступает к научной разработке дефектологических вопросов. Интерес к психологии глухонемых проявляют сурдопедагоги Украины. И. А. Соколянский и его сотрудники в педагогических исследованиях освещают некоторые вопросы психологии обучения [13]. Р. М. Боскис накапливает и систематизирует психологические наблюдения в ходе своей педагогической деятельности.

Особо важную роль в развитии советской дефектологии в последующие годы сыграл организованный Народным Комиссариатом просвещения Российской Федерации в Москве Научно-практический институт специальных школ и детских домов (директор И. И. Данюшевский). На-

учный руководитель института Л. С. Выготский развернул здесь интенсивную работу по изучению психологии аномальных детей (1931—1934).

В научной проблематике постепенно начинают появляться темы, относящиеся к психологии глухонемых. В психологической лаборатории с 1935 г. под руководством Л. В. Занкова и И. М. Соловьева проводятся исследования развития восприятия, памяти, речи и мышления глухонемых детей (работы Ж. И. Шиф, Э. С. Бейн, К. И. Вересотской, Д. М. Маянц, М. М. Нудельмана). Начиная с 1939 г. результаты психологических исследований появляются в печати. Они публикуются в издававшемся институтом бюллетене «Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах» (с 1939 по 1941 г.), а также в виде отдельных изданий. Выходят в свет работы, посвященные речи глухонемых (Р. М. Боскис [6], 1939, Н. Г. Морозовой и Б. Д. Корсунской [47], 1939). Вышедшие вслед за тем под редакцией И. И. Данюшевского и Л. В. Занкова два сборника содержали работы психологической лаборатории ([23], 1940; [24], 1941). В это же время выходят из печати «Очерки психологии глухонемого ребенка» [28] Л. В. Занкова и И. М. Соловьева, представляющие собой первую попытку систематизировать добытый исследованиями материал.

Требованиями Великой Отечественной войны работа психологов, изучавших вопросы глухонемоты, была направлена в другое русло; изучение глухонемых детей на несколько лет приостановилось, и начатая ранее научная деятельность возобновляется лишь с середины 40-х годов. Теперь она концентрируется в Институте дефектологии АПН РСФСР, приобретая более глубокий и разносторонний характер.

Важным вкладом в изучение глухонемого ребенка в этот период являются исследования, освещающие речевое развитие глухонемых и тугоухих детей. В работе Р. М. Боскис [8] дается подробная и убедительная критика ошибочного воззрения на тугоухих и глухонемых детей, приписавшего возможности их развития. В исследованиях Н. Г. Морозовой изучаются особенности чтения и понимания читаемых текстов глухонемыми школьниками [44]. Ж. И. Шиф исследует методом психологического эксперимента психологию усвоения языка глухонемыми [97].

Познавательная деятельность в более широком смысле изучается Л. В. Занковым, И. М. Соловьевым, Ж. И. Шиф и М. М. Нудельманом с их сотрудниками. Л. В. Занков в сотрудничестве с Д. М. Маянц исследует главным образом особенности словесной памяти [46]. И. М. Соловьев изучает развитие осязательного и зрительного восприятия [74], [75], а также развитие более сложных форм познавательной деятельности, участвующих при решении математических задач. Ж. И. Шиф исследует особенности развития простых и сложных реакций [99], интеллектуальные операции сравнения и обобщения [98], [101], а также своеобразие наглядно-образного мышления [100]. М. М. Нудельман провел исследование узнавания и словесного обозначения звуков и звучащих объектов, тесно связанное с практикой слуховой работы, развивающейся в школах глухонемых и тугоухих детей [51]. Вместе с этим он изучает особенности воображения у глухонемых школьников. Т. В. Розанова работает над изучением развития образной памяти — двигательной и зрительной [62], [63], [65]. Кроме того, она исследовала зависимость запоминания материала от формы его речевого предъявления. Материал предъявлялся напечатанным обычным алфавитом, сообщался посредством пальцевой азбуки, а также средствами мимико-жестикультурной речи [64]. Под редакцией И. М. Соловьева выходит из печати сборник исследований «Развитие познавательной деятельности глухонемых школьников» [57].

Выделившись из сурдопедагогики в качестве психологической дисциплины, имеющей свой предмет и особые методы, но сотрудничая с сурдопедагогикой в общем деле обучения и воспитания глухонемых де-

тей, психология глухонемых приобретает возможность оказывать существенную помощь практике. В сотрудничестве с методистами разрабатываются методические пособия (Н. Г. Морозова [46], [47], Ж. И. Шиф [94], [96]), оказывается помощь учителям школ глухонемых в подготовке работ для «Педагогических чтений» по русскому языку, естествознанию, географии, арифметике, внешкольной работе (Р. М. Боскис, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф). Исследования психологов используются сурдопедагогами при разработке общепедагогических и дидактических вопросов (А. И. Дьячков, С. А. Зыков, Ф. Ф. Рау), при построении частных методик (Л. А. Исаенко, М. А. Томилова), при разработке программ, а также в процессе проведения педагогических исследований.

2

Когда дело идет о человеке, у которого поражен орган чувства, сейчас же возникает вопрос, как это сказывается на деятельности прочих органов чувств. Вопрос ведет к уже ясно определенной проблеме взаимодействия органов чувств, в изучении которой важная роль принадлежит психологии.

Благодаря трудам И. П. Павлова [53] понимание проблемы углубилось. Отметим значение того обстоятельства, что старый термин «орган чувств» приобрел новое содержание, разработанное в учении об анализаторах. Существенно, что совокупность органов чувств все более понимается как единая система. Сведения о строении этой системы и взаимоотношениях внутри нее, однако, еще очень скромны. В самой общей форме отметим здесь те ее черты, которые необходимо иметь в виду при последующем изложении.

Принадлежность органа чувств к системе означает обусловленность работы каждого органа деятельностью всей системы. В известном смысле можно говорить об участии других членов системы в работе каждого ее члена, и именно о содействии, оказываемом ему. «Принцип содействия» осуществляется при этом совсем неоднородно. Система неоднородна в своих частях, и отношения между ее частями различны. Уже поэтому содействие, оказываемое каждым из каких-либо двух органов чувств третьему, неодинаково. Тем же самым и повреждение одного из анализаторов дает себя знать различно на каждом из сохранившихся.

Доказано, например, что поражение зрения сказывается неблагоприятно на слухе, однако ущерб здесь сравнительно невелик (В. С. Сверлов [66]). В отличие от этого поражение мышечного анализатора руки чрезвычайно неблагоприятно отражается на воспринимающей деятельности кожного анализатора. По нашему мнению [76], получаемый неповрежденным анализатором ущерб зависит от меры участия в его работе (при нормальных условиях) поврежденного анализатора. Участие же мышечного анализатора в работе кожного анализатора руки столь велико, что правомерно говорить об осязании как особом виде восприятия, осуществляемом сопряженной работой обоих анализаторов.

Наряду со степенью участия одного органа чувств в работе другого необходимо различать и характер оказываемого содействия. В этом отношении можно наметить четыре рода участия одного органа чувств в деятельности другого и содействия, оказываемого одним другому (не исчерпывающие, впрочем, всего реального многообразия разбираемых явлений).

К первому роду содействия одного анализатора в работе другого относятся те простейшие случаи, когда воспринимаемое «ведущим» органом чувств приобретает лишь большую контрастность («четкость»)

вследствие притока возбуждения, идущего со стороны другого, раздражаемого в данный момент органа чувств¹. Ничего нового, специально отражаемого этим другим органом чувств, ведущий орган чувств в данном случае не получает. Положительный эффект его влияния не зависит от «содержательного» отношения воздействий, падающих на оба органа чувств. Решающее значение принадлежит интенсивности побочного раздражения.

Ко второму роду участия одного анализатора в работе другого принадлежат те случаи, когда образ объекта, возникший в результате раздражения ведущего органа чувств, восполняется недоступными для него компонентами, воспринимаемыми другим, участвующим в восприятии органом. Осуществляется внедрение этих компонентов в образ, получаемый ведущим органом чувств. Существенно при этом, что оба органа отражают один и тот же объект. Такие случаи наблюдаются при вкусовом восприятии, в которое включаются обонятельные компоненты, в слуховом восприятии, когда в нем содержатся вибрационные ощущения, в мышечном восприятии, в котором участие кожных ощущений наличествует едва ли не всегда.

К третьему роду содействия одних органов чувств другим отнесем те случаи отражения одного и того же объекта двумя органами, в которых работа соучаствующего органа ведет не к внедрению отражаемых им компонентов в образ, получаемый ведущим органом, а к совершенствованию анализа того комплекса, который получен ведущим органом чувств. В этих случаях лучшее членение объекта происходит благодаря тому, что некоторые его части воздействуют не только на «ведущий», но и на «соучаствующий» с ним анализатор. Так, издаваемые объектом звуки помогают его зрительному анализу, особенно его «звучащих» участков. Еще более значительную помощь этого рода оказывает акустическому образу зрение. Так, зрительные образы поющего человека, лающей собаки, проезжающего локомотива, играющего оркестра анализируются иначе благодаря участию слуха.

Наконец, к четвертому роду участия одного органа чувств в работе другого надо отнести те случаи, когда два органа чувств получают от объекта образы, отражающие одну и ту же «сторону» объекта. Форма предмета воспринимается зрительно и осязательно.

Все очерченные формы соучастия различных органов чувств в восприятии имеют место и при восприятии собственного поведения, собственных движений и действий.

Как уже было сказано, все они не исчерпывают широкого многообразия взаимодействия анализаторов. Однако и указанных уже достаточно для того, чтобы признать, что преимущества, которые предоставляет человеку кооперация органов чувств, весьма велики. Поэтому положение, согласно которому из поражения одного анализатора другие извлекают «выгоду», нуждается в рассмотрении. Выигрыш, получаемый сохранившимися анализаторами, объясняется двояко. Согласно одному взгляду, мозг рассматривается как резервуар энергии, питающий внимание человека; утверждают, что с поражением анализатора происходит перераспределение «энергетического фонда»: та часть его, которая рассчитана на неработающий анализатор, оказавшись свободной, заполняет сохранившиеся, и они немедленно действуют с повышенной энергией.

¹ «Добавочное возбуждение зрительного прибора, возникающее при воздействии слухового раздражителя, распределяется по всему зрительному полю неравномерно, но в большей степени притекает туда, где уже имеется значительное возбуждение, и в меньшей мере добавляется к слабо возбужденным участкам нашего зрительного аппарата. При этом происходит увеличение имеющегося контраста между полями, если разница в возбуждении этих полей уже была достаточно велика (С. В. Кравков [32]).»

Согласно другому взгляду, приток энергии к анализаторам совершается не вследствие оттока от поврежденного анализатора, а в результате нагнетения, производимого чувством собственной недостаточности, мобилизующим энергию всего организма.

Что касается глухих, то под влиянием очерченной теории высказывалось мнение, что совершенствование сохранившихся анализаторов происходит легко и что они быстро достигают изощренности; причем их высококачественная работа с лихвой возмещает отсутствующий анализатор. Это утверждение считается одинаково действительным и для утратившего рецептор взрослого человека и для ребенка. Равным образом оно признается одинаково справедливым для утраты рецептора на любой ступени развития ребенка, а также для детей с врожденным отсутствием рецептора. Вместе с тем предполагается, что компенсация осуществляется сама собой, «стихийно», и не нуждается в планомерном и обдуманном развитии сохранившихся анализаторов ребенка. В педагогическом вмешательстве нет якобы никакой необходимости. Вопрос рассматривается только в биологическом аспекте.

Относительно срока, в течение которого (благодаря повышенной деятельности имеющихся анализаторов) происходит компенсация отсутствия слуха и достигается чувственное отражение того же уровня, как и у слышащих, в литературе можно найти мнение, что у глухих от рождения и оглохших до двух лет это происходит уже на протяжении дошкольного возраста.

Имеются ли, однако, твердые фактические основания для всех указанных положений? Исследования глухонемых детей, ведущиеся в течение ряда лет группой психологов в Институте дефектологии АПН РСФСР [57], не дали фактов, которые свидетельствовали бы, что поражение слуха приносит «выгоду» всем другим органам чувств.

Возможно, однако, что такую «выгоду» получают не все сохранившиеся органы чувств или не все в одинаковой мере. При обсуждении влияния дефекта на человеческий организм говорят о возникновении «психофизического контраста» (А. Адлер [106]). Быть может, такой контраст следует искать, согласно общему принципу контрастного действия, между пораженным и функционально ближайшим к нему органом чувств. Имеющиеся сведения о слепых детях позволяют мне [76] предполагать, что кинестезия страдает у них сильнее, чем вкус или обоняние, а осязание — значительно, чем слух. Таким образом, особого преимущества, вытекающего из якобы контрастного отношения к пораженному органу чувств, ближайшие его функциональные «соседи» не получают. Скорее напротив, чем более далек по отношению к поврежденному тот или иной орган чувств, тем он лучше функционирует.

И у глухонемых, полагаем мы [57], члены системы органов чувств также неравномерно страдают от поражения слуха, но это происходит не в соответствии с требованием «психофизического контраста», выдвигаемого теорией «выгоды от поражения». С большой ясностью тут выступает другой характер влияния пораженного органа чувств, противоположный контрастному: утрата слуха крайне отрицательно влияет на кинестетический анализатор именно в той его части, которая ближе прочих связана со слухом; мы имеем в виду кинестезию речедвигательного и дыхательного аппаратов.

В только что разобранный теории верно лишь то, что сохранившееся обычно берет на себя компенсацию утраченного. Однако все разнообразие взаимодействия органов чувств, в том числе и положительное воздействие одних из них на другие, этой теорией не раскрывается. Будучи взята в целом, она не отвечает возросшим знаниям о взаимодействии анализаторов и опровергается многими, касающимися этой проблемы психологическими исследованиями.

С каждым годом мы все лучше понимаем, что анализаторы образуют сложную взаимодействующую систему, существенное место в которой занимает содействие одних из них другим¹.

3

Так как главным дефектом глухонемого является не поражение слуха, а вторично наступающее нарушение речи и словесного мышления, то может возникнуть предположение, что основание неполноценности ребенка надо искать в этом случае не внутри первой сигнальной системы, а в отношениях между двумя сигнальными системами. Иначе говоря, контраст, о котором шла речь, образуется между низким уровнем словесно-логического мышления и высоким уровнем чувственно-наглядного мышления. Так ли это, однако, на самом деле?

Приведенное рассуждение исходит из допущения, что первая сигнальная система может успешно развиваться независимо от того, существует ли вторая. Более того, полагают, что отсутствие или слабость второй сигнальной системы благоприятствует развитию первой. «Контраст» понимается как сверхнормальное развитие первой сигнальной системы вследствие ненормальной слабости второй.

Этим положением утверждается существование антагонистических отношений между сигнальными системами, и мы легко узнаем в таком воззрении тезис дуалистической психологии об антагонизме чувственного и рационального познания.

Это глубоко ошибочное воззрение не соответствует действительным отношениям сигнальных систем в их нормальном развитии. Психологические исследования, проведенные на слышащих и говорящих детях, позволяют заключить о наличии совершенно иного отношения между двумя сигнальными системами. Оно действительно противоречиво, но возникающие противоречия, разрешаясь, двигают вперед развитие обеих систем, а не тормозят развитие той или другой.

Мы имеем в виду сведения о нормально развивающихся детях, а также об умственно отсталых и глухих, содержащиеся в психологических работах, выполненных в Институте дефектологии АПН РСФСР (см. работы Ж. И. Шиф [88], [101], а также М. М. Нудельмана, М. В. Зверевой, А. И. Липкиной, И. М. Соловьева [71]).

Изучение восприятия у глухонемых детей показывает, что частичная или полная немота отрицательно сказывается на развитии первой сигнальной системы и, наоборот, овладение языком благоприятствует ее развитию. При обсуждении психического развития глухонемых детей непременно возникает вопрос об отношении чувственного познания и мимико-жестикulatoryной речи. Не возникает ли здесь отыскиваемый нами контраст? В этом отношении показательны исследования А. И. Дьячкова [25], в которых изучалось восприятие, узнавание и обозначение посредством мимико-жестикulatoryной речи геометрических объектов глухонемыми детьми в возрасте от 7 до 16 лет и глухонемыми взрослыми. К опытам привлекались только глухонемые, не владеющие языком слов. Они разделялись на две категории: в первую вошли лица с хорошо развитой мимико-жестикulatoryной речью, во вторую — те, у кого она была развита слабо. В результате исследования было найдено, что зрительное восприятие и узнавание геометрических объектов осуществляется на более низком уровне теми, кто слабее владеет мимико-жестикulatoryной речью. Следовательно, вместо ожидавшихся контрастных отношений между развитием речи и чувственным познанием найдено обратное отношение: чувственному познанию содействует не слабость речи, а, наоборот, ее богатство и успешное развитие.

¹ Уже И. М. Сеченов учил этому с полной определенностью [67]. Крупный вклад в разработку этой проблемы сделан С. В. Кравковым [32]. Положительно надо оценить идущую в том же направлении работу Л. А. Шифмана [102].

Обратимся к попыткам сторонников теории пользы от ущерба, отвергаемой советской психологией, характеризовать особенности личности страдающих тем или иным дефектом. Сторонники этой теории (А. Адлер, К. Фуртмюллер, Э. Вексберг) считают источником развития переживание ущербности, «чувство малоценности», которое в зависимости от его остроты вызывает контраст сильнейшего внутреннего напряжения, овладевающий всей личностью, поскольку ее поведение будто бы всецело определяется тенденцией к компенсации и сверхкомпенсации имеющейся недостаточности (А. Адлер [106]). Неудобства и неприятности, причиняемые повреждением какого-либо органа, будучи осознаны и вызывая понимание недостаточности личности, ее неполноценности, заставляют страдать ребенка, вырастают в мучительное чувство малоценности личности. А это охватывающее ребенка глубокое страдание является якобы двигателем развития его психики, так как он все силы прилагает к тому, чтобы уменьшить переживаемое им мучительное чувство. Развитие, согласно этой теории, есть путь избавления от страданий. Его описывают как тяжелый, тернистый путь. Недостаточность органа вызывает неприспособленность к среде. Возникает острая необходимость добиваться лучшего места среди людей. Жизнь ребенка становится сложной и острой борьбой, в которой привлекаются все новые резервные силы, заостряются и достигают большего напряжения внутренние контрасты. Эта суровая борьба сопровождается повышением заболеваемости и смертности (А. Адлер [104]), но только этим путем слабость, неприспособленность превращаются в силу, приспособленность и могущество. Ребенок или выходит победителем в борьбе за «лучшую социальную позицию», или превращается в инвалида, калеку, если не окончательно гибнет.

Так ли в действительности обстоит дело у глухонемых детей? (Здесь, как и в дальнейшем, имеются в виду ученики восьмилетней школы для глухонемых, соответствующей в основном начальной школе для слышащих.)

В исследовании Ж. И. Шиф [97] выяснялось, как относятся школьники среднего и старшего возраста к овладению словесной речью, умение пользоваться которой самым очевидным для ребенка образом уменьшает различие между глухонемым и слышащим, приближает жизненную позицию глухонемого к позиции нормального ребенка. Выяснилось, что ученики пятого года обучения, в возрасте 11—12 лет, осознают трудность своего общения со слышащими людьми и свое отличие от них. Дети желают хорошо говорить, чтобы посредством словесной речи разговаривать с окружающими. Значительные и вполне ясные для школьников успехи в овладении речью, которых они достигли за предыдущие годы школьного обучения, оказывают на них ободряющее действие, и они оптимистически смотрят на возможность дальнейшего совершенствования своей речи. Дети отдают себе отчет в том, что словесная речь им совершенно необходима для трудовой жизни по окончании школы. Они понимают, что очень важно и нужно овладеть языком слов, и это является для них главной целью учения в школе. Но имеющаяся у них цель не создает острого переживания дефекта при сопоставлении с достигнутым в данный момент уровнем владения речью. Слабое сравнительно со слышащими однолетками развитие речи не подавляет их. Цель представляется им достижимой со временем, и предстоящие трудности не кажутся слишком большими.

Для школьников двух следующих лет обучения, шестого и седьмого, типичным является отношение к овладению речью как к одному из школьных предметов. Преобладает стремление овладевать языком для успешного продвижения в школьных занятиях. Дети хотят научиться лучше считывать с губ учителя, чтобы легче понимать его объяснения, стремятся членораздельно произносить потому, что это вызывает особое

одобрение и хорошую оценку, стараются учить задаваемые тексты наизусть, чтобы правильно воспроизвести их по требованию учителя в устной и письменной форме; вообще они хотят научиться речи, чтобы успевать по всем предметам. Напротив, «мотивация, касающаяся овладения речью во имя будущего, чтобы устроить свою жизнь и найти надлежащее место в ней, далеко неактуальна» (Ж. И. Шиф). Школьники осознают недостаточность своей речи, но давящей тяжести или особой остроты переживания у них не обнаруживается.

Явные изменения выявлены на протяжении двух последних лет пребывания в школе, падающих на юношеский возраст (16—18 лет). Оценка языка как средства общения сейчас возрастает. Владение языком приобретает жизненно важное значение. Появляется «страстное» отношение к речи. Для возникновения этого поворота существенна степень владения языком, достигнутая школьником. Начиная с того уровня, на котором школьник приобрел некоторую возможность общения с окружающими и на котором грамматические ошибки, недостаточность словаря, невнятность произношения осознаются как серьезные помехи уже в известной мере осуществляемого общения, отношение к языку меняется.

Таким образом, необходимость овладения языком начинает действительно захватывать школьника только в последние годы учения, и мы утверждаем, что лишь такая мера пользования речью, которая подводит к подлинному общению и позволяет сравнивать и уяснять, что есть и чего не хватает, вызывает страстное желание овладеть речью и мобилизует усилия. Не следует также игнорировать значимость приближения выхода из школы и начала самостоятельной жизни. Здесь существует определенная общность с нормальными школьниками. В психологической литературе отмечалось изменение отношения к школе и учению в предпоследнем, особенно в последнем классе: школьники этих классов испытывают недовольство собой за недостаточное рвение к усвоению знаний в предыдущие годы, беспокоятся о будущем и пытаются наверстать упущенное возросшим прилежанием.

5

Как сказывается утрата слуха на работе сохранившихся анализаторов?

Особенности ощущений и восприятий глухонемых детей можно выявить, если наблюдать ребенка в процессе игр, классных занятий, ручного труда. Однако предпочтение следует отдать специальным экспериментам, в которых реакции детей осуществляются в намеренно созданных и тщательно учитываемых условиях. Обычно это небольшие задачи, решение которых реализуется в действии или движении; на характере решения таких задач должно сказываться качество отражения внешней действительности. В такого рода эксперименты иногда с пользой для дела может быть включена и речь.

К другому роду исследований относятся те, в которых реакция является речевой: ребенок обозначает предмет, его часть, свойство, а если надо, описывает предмет, картину, обстановку.

Обзор добытых сведений начнем с обсуждения важнейшей характеристики ощущений и восприятий, их дифференцированности, одним из показателей которой является мера возможной специализации реакции на воспринимаемое внешнее раздражение. Обратимся при этом к *зрительным восприятиям*.

Ж. И. Шиф [88] провела несколько серий экспериментов, в которых нормальные и глухонемые дети оперировали весьма простыми объектами, отличавшимися только окраской. В одной серии опытов дети отбирали среди многих сходных цветовых оттенков сходные с данным образ-

цом. В другой детям называли цвет и они отбирали объекты, окраска которых соответствовала обозначению. В третьей серии опытов испытуемые классифицировали объекты, создавая группы из сходных. Кроме того, тщательно изучалось название цветов. На трехлетках было обнаружено, что реакция глухонемых отличается меньшей дифференцированностью. Как и слышащие, они отбирали к образцу объекты не только того же цвета, но и смежных по спектру цветов. При этом, однако, глухие присоединяли менее сходные по цвету объекты, чем слышащие. Составлявшиеся ими группы были значительно крупнее и включали более резко отличающиеся смежные цвета. Глухие не усматривали цветность в темных или светлых объектах, в которых видели цвет слышащие. Однако на протяжении дошкольного, а также младшего и среднего школьного возраста дифференцированность реакций заметно возрастает, сначала медленно, а затем все быстрее приближается к показателям слышащих. В процессе развития отбор к образцу сужался, группировка по цвету становилась более дробной, причем в группы объединялись только одноцветные объекты, окрашенные же в смежные по спектру цвета не включались.

В темных и светлых оттенках усматривалась цветность, и различные по цвету светлые тона не группировались вместе, как «белые». Цветовые оттенки приобретали специальные обозначения («светло-зеленый», «темно-фиолетовый», «светло-светло-желтый»).

Изучение восприятия сложных объектов—изображений животных—глухонемыми и слышащими среднего и старшего школьного возраста (от 10 до 16 лет) показало, что дифференцированность восприятия интенсивно развивается у школьников обеих категорий. При этом снова было обнаружено, что отличия глухонемых от слышащих на протяжении изучавшегося периода уменьшаются, хотя полностью к концу периода еще не исчезают (И. М. Соловьев, неопубликованные данные).

Существенным проявлением дифференцированности восприятия, несомненно, надо признать время протекания процесса, дающего определенное качество образа. Обозначим кратчайший отрезок времени, необходимый для получения образа объекта такого качества, которое допускает вполне определенное узнавание предмета, необходимым временем восприятия. Исследование К. И. Вересотской [12] показало, что это необходимое время уменьшается у нормальных детей на протяжении от трех лет до зрелого возраста. У глухонемых детей младшего школьного возраста оно несколько длиннее, чем у их слышащих сверстников, а на следующем этапе развития и в этом отношении происходит сближение глухонемых с нормальными.

Ясные данные имеются по вопросу о константности восприятия у глухонемых и слышащих детей.

Э. С. Бейн [3] в работе, выполненной под нашим руководством, изучала константность восприятия величины предметов методом уравнивания воспринимаемой величины близлежащего объекта с величиной последовательно предъявлявшихся удаленных объектов. В первой серии опытов удаленность составляла 3 м, во второй — 9 м. Эксперименты проводились с детьми в возрасте 10,5—11,5 лет. Было обнаружено, что константность восприятия у глухонемых очень близка к тому, что отмечается у нормальных детей, и лишь немного уступает ей.

В работе К. И. Вересотской производилось изучение восприятия объектов при изменении их положения в фронтальной плоскости. Детям предъявлялись посредством тахистоскопа цветные изображения хорошо известных предметов в нормальном положении и повернутыми на 180°, т. е. «вниз головой». Глухонемых первоклассников необычное положение больше затрудняло, чем нормальных. Однако за последующие два года, в третьем классе, их результаты резко улучшились.

Значительная степень зависимости узнавания от положения объекта в пространстве, найденная К. И. Вересотской, была подтверждена в диссертации А. Н. Артоболевского [2], выполненной под руководством А. И. Дьячкова. Исследователь работал с геометрическими фигурами, которые предъявлялись в горизонтальной плоскости в нормальном положении и повернутыми под разными углами — до 180°. Автор показал, что расположение фигур в необычном положении затрудняет глухонемых среднего школьного возраста.

Итак, зрительное восприятие у глухонемых, развиваясь по законам, общим с действующими у нормальных детей, неизменно движется вперед в общем несколько медленнее до семи лет и относительно скорее в последующие годы. Сложные формы восприятия, требующие специальных приемов и весьма тонкой дифференцированности, более задерживаются в развитии, чем простые.

Развитие *осязательного восприятия* в детском возрасте изучалось вообще незаслуженно мало. Между тем этот вопрос весьма важен потому, что дело идет о познавательной деятельности руки, которая трудится, творит, выполняет существенную роль в человеческом общении. Изучение этих восприятий в раннем детстве оказалось в лучшем положении по сравнению с школьным возрастом. Раннему периоду посвящено все же несколько работ, среди которых прежде всего следует отметить исследование Ф. Н. Шемякина [87]. Наши исследования проводились на глухонемых и нормальных школьниках от 7 до 17 лет (И. М. Соловьев [75], И. М. Соловьев и Е. И. Обозова [77]). Неоспоримым результатом явилось установление интенсивного развития осязательного восприятия у слышащих детей на протяжении всего школьного возраста, не прекращающегося, как показали опыты со взрослыми, и в последующие годы.

Изучая осязательное восприятие у глухонемых, мы нашли, что их отличие от слышащих в этом отношении значительно, чем найденное при сравнительном изучении зрительного восприятия. Свое объяснение это обстоятельство находит в том, что отражение действительности посредством осязания нуждается в более сложной познавательной деятельности.

Как обстоит дело с *кинестетическими* ощущениями и восприятиями у глухонемых, особенно с порождаемыми движением руки? Выполняющая совершенно исключительную роль у нормальных людей, рука является поистине «вынесенным наружу мозгом человека». При всяком поражении органов чувств она получает дополнительную и серьезную «нагрузку» и как орудие познания и как средство общения. У слепых познавательная деятельность рук колоссально возрастает по своему значению. Вместе с тем руки выполняют сейчас новую функцию, относящуюся к речи: руками читают. Кроме выполнения общих со слышащими «обязанностей», руки глухонемых осуществляют возросшую познавательную работу посредством вибрационной чувствительности. Вместе с тем у глухонемых они являются весьма важным орудием общения, обслуживая мимико-жестикulatoryную речь и речь дактилогическую («пальцевую»). Что касается слепоглухонемых, то их руки являются основным орудием познания и единственным орудием общения. Таким образом, в области дефектологии роль рук чрезвычайно возрастает. Исследование кинестезии рук глухонемых, проведенное в нашей лаборатории Т. В. Розановой [62], [65], показало, что путь развития кинестетического восприятия отличается от пути развития, установленного при изучении осязания. Кинестетическое восприятие развивается у глухонемых медленнее, чем осязательное.

Различие на протяжении школьного возраста (от 7 до 17 лет) проявлялось в том, что крупный сдвиг в развитии осязательного восприятия, приближающий глухих к слышащим, происходил уже на протяжении младшего школьного возраста, аналогичный сдвиг в развитии кинестетического восприятия происходил в старшем школьном возрасте.

стетического восприятия совершался лишь в старшем школьном возрасте.

Итак, имеются несомненные особенности в чувственном познании, вызванные дефектом. Однако практика показывает, что систематическая работа по обучению и воспитанию глухонемых в советской школе оказывает на их развитие весьма благоприятное влияние.

6

Каковы особенности сохранения глухонемыми того, что было в их прошлом опыте? Исследованиями М. М. Нудельмана [48], [49] установлено, что у глухонемых детей представления с течением времени подвергаются более значительным и быстрее происходящим изменениям, чем у слышащих. Глухонемые обладают менее благоприятными условиями для сохранения следов прошлого опыта в младшем и среднем школьном возрасте. В сопоставлении с нормальными у них весьма сильна тенденция к возрастанию сходства и к сглаживанию различий между «следами», к уподоблению их. С возрастом, однако, усиливается противоположная, борющаяся с отмеченной тенденция к подчеркиванию, акцентированию отличий.

Изменение представления цвета исследовала Ж. И. Шиф [99]. Заученный оттенок зеленого цвета предъявлялся в ряде сходных трижды на протяжении месяца. Дети должны были реагировать только на ранее виденный. Изменение представления цвета сказалось в том, что в качестве заданного узнавались все более темные оттенки, приближавшиеся к «срединному» зеленому цвету ряда. Одновременно расширялась группа оттенков, с которыми происходили отождествления заданного. С развитием школьника представление цвета становилось много устойчивее.

Весьма значительные и очень скоро наступающие изменения были обнаружены при изучении осязательных образов, остающихся после восприятия объектов посредством обследования их руками. Уподобление осязательных представлений происходило интенсивнее, чем зрительных представлений в параллельной серии опытов.

Мы получаем право заключить, что изменение представлений происходит различно в зависимости от того, какой анализатор является ведущим в восприятии. Можно утверждать, что соучастие в восприятии двух (или более) анализаторов содействует устойчивости представлений. Так, участие кожного анализатора в работе кинестетического при осязательном восприятии оказывает определенное положительное влияние на сохранность соответствующих образов.

Указанная зависимость изменения представления от того анализатора, которому оно принадлежит, проявилась как у слышащих, так и у глухих школьников, однако у глухих более ярко.

Медленнее происходит у них возрастание устойчивости представлений, но и это различие постепенно уменьшается.

Указанные особенности «следов», конечно, сказываются и на восприятии объектов: благодаря этим особенностям различие между воспринимаемым в данный момент и сходным с ним воспринятым ранее объектом не обнаруживается вовсе или же выявляется весьма несовершенно. Вместе с тем утрачивается в меньшей или большей мере, в зависимости от меры уподобления, возможность полезных, продуктивных изменений в образе воспринятого ранее предмета, выражающихся в акцентировании его более важных частей и свойств.

У младших глухонемых школьников эти явления обнаруживаются особенно заметно. Об этом ясно говорят опыты, в которых изучалось зрительное восприятие глухонемыми и слышащими школьниками силуэтных изображений известных им предметов умеренно серого цвета, предъ-

являвшихся на белом фоне. Чтобы получить сравнительные данные, через неделю испытуемым показывались предметы, объемные и в цвете. Это были объекты, точные плоские изображения которых предъявлялись в первом опыте. Каждый объемный предмет экспонировался в ракурсе, при котором контур предмета соответствовал контуру применявшегося ранее силуэта. Вопреки высказывавшемуся в детской психологии мнению о чрезвычайно рано и легко достигаемом ребенком умении узнавать контурные изображения, исследование показало, что натуральные предметы и их реалистические трехмерные изображения распознаются младшими школьниками значительно лучше, чем изображения, в которых опорой узнавания может служить только контур (А. П. Гозова [18]). В семилетнем возрасте это проявилось совершенно четко. Однако на протяжении младшего школьного возраста (7—11 лет) различия в узнавании плоских и объемных объектов исчезают почти полностью. Это обстоятельство надо расценивать как показатель важного сдвига в развитии детского восприятия. Глухонемые семилетки заметно уступают слышащим в умении распознавать силуэтные изображения, но делают серьезные успехи на протяжении младшего школьного возраста, приближаясь к показателям слышащих.

Каковы в том же отношении особенности осязательного восприятия у глухонемых детей?

Исследования обнаружили заметные различия осязательного распознавания трехмерных и двухмерных объектов. Если в осязательном узнавании объемных предметов решающая роль принадлежит осязательным следам, то осязательное узнавание силуэтных изображений происходит при существенном участии зрительных следов, которым нередко принадлежит главное место. Пользование ими, однако, нуждается в тщательном соотнесении и сопоставлении осязаемого контура с качественно богатыми зрительными следами натуральных объектов. Если глухонемые дети затрудняются в соотнесении зрительно-воспринимаемого силуэта с зрительным представлением натурального предмета, то трудности соотнесения резко возрастают при сопоставлении осязательно воспринимаемого силуэта со зрительным представлением соответствующего этому контуру натурального предмета. Зрительное представление должно обладать значительной «гибкостью», чтобы осязательно воспринятый контур помог выделить контур в сложном зрительном представлении богато расчлененного и разнообразно в своих частях окрашенного предмета. В этом отношении глухонемые младшие школьники значительно отличаются от своих сверстников — слышащих, и сглаживание указанной особенности происходит позднее — на протяжении старшего школьного возраста.

7

Обратимся к данным, полученным советскими психологами при изучении *мышления* глухонемых детей. Остановимся прежде всего на опытах, проведенных Ж. И. Шиф [100] над решением задач, требовавших замены какого-либо остро необходимого в данный момент объекта каким-либо другим, лишь относительно сходным с ним предметом. Перед взрослым или ребенком помещали на столе набор довольно разнообразных предметов. Испытуемому задавали поочередно три вопроса: что из находящихся предметов может служить кружкой, пробкой, молотком?

Как решались эти задачи? Каждая из них существенно изменяла восприятие одного и того же объекта в зависимости от намерения усмотреть в нем то один, то другой, то, наконец, третий объект. Ясное выражение эти изменения находили во всем «подходе» к предмету в зависимости от задачи: в его различном рассматривании, опробовании, употреблении.

Если цилиндрическая неширокая, в полстакана высотой, закрытая коробка рассматривалась как кружка, то в этих случаях испытуемые стремились убедиться в том, что крышка снимается и цилиндр обладает достаточно емкой полостью. При этом коробку держали обычно, как сосуд, отверстием вверх. Если же среди предметов желали найти молоток, то ту же коробку накрывали крышкой, отмечали внешнюю форму и диаметр, благодаря которым она может служить молотом, крокетным молотком и т. п., допустив, что она насажена на палку; в этих случаях отвлекались от наиболее существенного для решения предыдущей задачи — пустой полости внутри; при этом коробку держали в руках или клали на стол горизонтально. Когда ту же коробку принимали за пробку, то выделяли удобство гладких стенок снаружи, достаточную высоту, брали ее в этом случае, не охватывая рукой, как сосуд, а только концами пальцев сверху, и делали движения вниз, как бы опускающие пробку в отверстие «бутыли с широким горлом».

В случае существенных различий между реальным и воображаемым предметами указывалось нередко, что надо сделать, чтобы данный объект мог быть превращен в заданный. О нужных и возможных изменениях, «улучшениях», высказывались различные соображения. Объект подвергался преобразованиям в воображении. Чтобы грушевидной чайнице стать кружкой, нужно лишь немного выравнить ее стенки; наперсток в этом случае надо увеличить в размерах, приделать к нему ручку; если отверстие у ролика заделать замазкой, в нем сможет поместиться целый кубический сантиметр жидкости, и т. п.

Если имевшиеся в наличии предметы очень сильно отличались от типичного образца, задача решалась чаще иным путем. Сходство устанавливалось не с первоначально служившим в качестве образца объектом, а с другим объектом, относящимся к иному виду. Так, наперсток не увеличивался до обычной кружки, а признавался игрушечной маленькой кружечкой.

В ряде случаев при наличии малого сходства объектов наблюдался такой тип решения: ни преобразований, ни улучшений, как правило, не происходило, но имевшийся у испытуемого предмет терял свои особые и специфические свойства, отличающие его от заданного предмета, в нем выделялось лишь то, что делало его сходным с объектом, который надо было заменить; с отличиями же, с несходными чертами испытуемые не боролись, не преодолевали их, как в ранее описанных случаях. Предмет брался и рассматривался «односторонне», как обладающий тем признаком, какой был характерен для подлежащего замене объекта.

В процессе решения задач взрослыми выбор предметов начинался обычно с наиболее похожих на подлежащий замене объект, после чего испытуемые переходили к менее сходным предметам. Характерно было движение познавательной деятельности, осуществлявшееся тремя этапами: от распознавания в имевшихся предметах заданного объекта в его обычном виде (например, обычной кружки), затем его особой и даже совсем своеобразной разновидности (какой-либо особой кружки), наконец, лишь в самых общих чертах сходного с ним объекта (просто вместилища, сосуда).

Как вели себя дети при необходимости решать те же задачи?

У слышащих школьников 9—10 лет задача увидеть в предложенных предметах иной, отсутствующий, но заданный объект не вызывала недоумения или непонимания. Опыт был принят как интеллектуальная игра, которой занимались охотно, с интересом. Так как методика была заранее рассчитана на младших школьников, задачи были доступны детям. Ход работы детей в основных чертах был таким же, как у взрослых: и у школьников он шел тремя этапами. Особенно оживленно проходил второй этап. Уменьшение сходства с представлением обычного предмета повышало познавательную активность, благодаря чему дети не только ус-

матривали «неявное», «скрытое» сходство, но и придумывали, что и как надо улучшить, чтобы предмет стал более подходящим для решения (чтобы ножницы стали молотком, надо заполнить кольца металлом; чтобы молоток стал фаянсовый ролик, надо приделать к нему ручку и для этого воспользоваться вот этим карандашом, и т. п.).

Узнавая объекты в качестве особых предметов, дети давали иногда решения, которые выходили за границы, допускавшиеся смыслом задачи и, следовательно, не были правильными. Например, решая задачу с «кружкой», они останавливались на чайнице и говорили, что она больше похожа на чайник и из нее может получиться хороший чайник, если к ней приделать то-то или то-то; одна из школьниц, решая ту же задачу, нашла, что чайница похожа на чашечку, и т. д. Однако дети давали все же понять, что предложенное ими не отвечает задаче.

Любопытно, что, решая задачу, школьники отбирали весьма различающиеся друг от друга предметы, хотя задан был совершенно определенный предмет. Например, при задаче указать замену «молотка» отбирались камень и чайница. Общим являлась в этих случаях функция: отобранные предметы могли быть использованы в смысле заданного. Дети считали нужным оправдать несходство предметов, обосновать свой выбор, сопровождая его характерными оговорками.

Что показали те же опыты, проведенные с глухонемыми детьми? Понадобилось приложить немалые усилия, чтобы эти дети «приняли» задачу. Осложняющим обстоятельством была не только трудность общения и, в частности, сообщение задачи, но и необходимость воспринимать предметы «опосредствованно», что явилось познавательной задачей, осуществить которую глухонемым оказалось труднее, чем слышащим. Когда, например, им предлагалась задача с «кружкой», они пожимали плечами и свое недоумение поясняли тем, что на самом деле кружки нет, имеются другие предметы, для другого употребления; переходя от предмета к предмету, дети говорили о реальном назначении каждого из них.

Все же в некоторой мере всем, без исключения, глухонемым испытваемым удалось «овладеть» необычным, опосредствованным познанием объектов.

Изменение поведения на протяжении короткого отрезка времени от «недоумения» до подлинного «умения» было типично для глухонемых детей и резко отличало их от умственно неполноценных детей. Что касается самого хода познавательной деятельности при выполнении указанных задач, то в этом отношении глухонемые дети отличались от слышащих развертыванием решения. Отобрав один-два наиболее сходных с заданным предметом, глухонемые дети останавливались, а порой и вовсе отказывались продолжать работу. Нередко экспериментатору приходилось убеждать их, что подходящие предметы имеются, и просить продолжать, подумать еще раз и найти среди оставшихся похожий на заданный предмет. Усмотрение сходства в предметах, явно отличавшихся от заданного объекта, являлось для глухонемых детей более трудным делом, чем для слышащих. И, как правило, эта трудность разрешалась, как и у слышащих, переходом к узнаванию в качестве заданного предмета предметов другого вида: наперсток рассматривался в качестве маленькой кружки, ролик — в качестве игрушечного молотка. Как и слышащие, глухонемые дети порой «совершенствовались» эти объекты. Однако этот второй этап процесса решения был у них беднее, чем у слышащих, как в отношении круга предметов, к которым он применялся, так и в отношении специфичности узнавания, а также качества предложений, делавшихся с целью «улучшения» объектов, увеличения их сходства с заданным.

Глухонемые скоро переходили к третьему способу отбора: указывали предметы, мало сходные с заданным, но которые все же можно было применить с той же целью.

Вхождение в третий этап, в отличие от трудностей перехода ко второму, происходило у глухонемых «плавно», без скачка. Слышащие, видимо, острее сознавали, что третий способ уж очень прост и что он уже не представляет собой настоящего решения; в их поведении возникала пауза, в течение которой они пытались дать более «высокое» решение и, лишь убедившись в его недостижимости, примирялись с необходимостью вступить на третий путь решения. Для глухонемых, видимо, различия между предметами казались не столь резкими. Поэтому от поисков кружки они сравнительно легко переходили к отбору того, «из чего можно пить», «в чем может находиться вода», «чем можно взять воду» и т. п.

В этой связи заслуживает внимания отношение глухонемых детей к «ошибочному» узнаванию. Не только слышащие взрослые, но и слышащие школьники, решая задачи, отыскивая, например, среди многих объектов похожий на кружку, давали понять, что такой-то предмет (из имевшихся у них) принимается ими за кружку, а такой-то — за стакан или чашку. Отбирая «молоток», они давали понять, что это — молоток, а это — кувалда, а это — гиря. Попыты с глухонемыми создавали впечатление, что у них различные предметы («для питья», «для забивания», «для затыкания») как будто менее дифференцированы. Они легче истолковывали имевшиеся у них объекты в качестве предметов другого рода, чем заданный, причем, в отличие от слышащих, такое «узнавание» не всегда оговаривалось. Казалось, что глухонемые дети признают такую широкую замену вполне допустимой. Однако если «род» предметов и особенно «вид» их бывали недостаточно разграничены и дети вместо предметов одного рода или вида выбирали объекты другого вида и даже рода, то это совсем не значит, что признаки заданного объекта (например, кружки) глухонемые вообще видят очень легко в любом предмете, обладающем каким-либо характерным для заданного объекта признаком. Совсем нет! Лишь для развитого взрослого человека характерно то, что он сразу видит в наборе предметов все, которые могут служить заменой заданного объекта, а вместе с тем легко может усмотреть близость одного предмета с одним видом объектов, другого — с другим их видом и т. д. Попыты с глухонемыми ясно показали, что переход к объекту, сильно отличающемуся от заданного, труден для них и преодоление «перерывов в шкале сходства» составляет для этих детей большую трудность, чем для слышащих. Отличие имеющихся объектов от подлежащего замене предмета (например, кружки) в опытах с глухонемыми сильно давало себя знать. Но выражалось оно не в том, что эти дети дольше слышащих искали «нужный» предмет, а в том, что они раньше слышащих оставляли поиски этого предмета (кружки) и начинали отыскивать просто то, «во что можно налить» или «чем можно зачерпнуть», т. е. широкий род объектов.

Трудность «переосмысливания» предмета для глухонемых младшего школьного возраста особенно ясно обнаружилась там, где дело касалось частей предмета. Например, глухонемые дети не усматривали целого объекта в цилиндрической, навинчивающейся на флакон пробке из пластмассы, что удавалось слышащим, которые узнавали в этой пробке маленькую кружечку или стаканчик.

Глухонемые дети не могут приобрести словесную речь обычным для нормальных детей путем, однако при специальном обучении они достигают высокого уровня речевого развития. По отношению к речи глухонемых психолог оказывается в ином положении, чем к приобретенной в процессе общения речи слышащих: он имеет дело в полной мере с продуктом специального обучения. Вместе с тем усвоение языка и пользо-

вание речью обладают у глухонемых глубокими, нигде более не встречающимися особенностями, раскрытие которых представляет большой интерес для психологии.

Одна из относящихся сюда наиболее выраженных особенностей глухонемых детей — словесное обозначение ими предметов. Как оно осуществляется в тех случаях, когда воспринимаются известные предметы, и каковы его особенности при опознавании неизвестных предметов?

Вопрос этот изучался Е. М. Кудрявцевой [33]. В итоге работы выяснилось, что нормальными детьми в обоих случаях применяются различные по мере общности обозначения. При этом применение слов зависит от характера осуществляемой познавательной деятельности. Там, где она, относясь к неизвестному или малоизвестному объекту, не отличается существенно от деятельности, относящейся к известному объекту, там отличия в характере словесных обозначений (при опознавании известных и неизвестных объектов) невелики. Слова в тех и других случаях обладают примерно той же мерой общности. Но если познание неизвестного предмета разворачивается иным, отличным от познания известного объекта образом, отличия в наименовании (известных и неизвестных предметов) оказываются значительными. При этом отличия в назывании неизвестных предметов идут в двух направлениях: во-первых, в сторону привлечения более специальных обозначений, что преимущественно наблюдается у младших детей и становится редким у старших, хотя и не исчезает вовсе даже у взрослых; во-вторых, в сторону привлечения более общих обозначений, которое возрастает с развитием, особенно в старшем школьном возрасте, и очень характерно для взрослых.

Как объяснить указанные возрастные изменения в назывании?

Отвечая на этот вопрос, укажем прежде всего на возрастающую дифференцированность самого восприятия предметов. При этом отметим сперва повышение дифференцированности восприятия, благодаря которому объекты лучше различаются между собой и воспринимаются в их своеобразии. Эту дифференциацию восприятия можно назвать «межпредметной». Она влечет повышение специфичности узнавания, наблюдаемое в дошкольном возрасте и продолжающееся на протяжении всего школьного возраста.

На основе этой дифференциации в дальнейшем возникает иная, более сложная («внутрипредметная») дифференциация восприятия. Мы имеем в виду такое выделение, объединение и разграничение воспринимаемых черт предмета, которое позволяет познавать в нем общее, особенное и индивидуальное. Осуществляется, следовательно, разностороннее узнавание объекта, или узнавание различной меры специфичности. Опознавание предметов поднимается до высоких степеней специфичности, с одной стороны, и углубляется до крайне глубоких степеней, которые возможны при усмотрении все более и более общего в предмете, с другой стороны.

В связи с этим становится понятным различие в познавательной деятельности, направленной на известные или неизвестные предметы. Когда дан известный объект, легко, быстро и безошибочно осуществляется специфическое узнавание, и на этом заканчивается познание, если не требуется его более значительной полноты. При восприятии же неизвестного объекта приходится останавливаться на той ступени неспецифического узнавания, которая является последней достоверной ступенью, за которой дальнейшая спецификация, как хорошо понимает старший школьник, грозит уже ошибкой.

Таковы данные, характеризующие слышащих детей. Как же обстоит дело у глухонемых школьников? В наших исследованиях [75] имеются данные о назывании известных и неизвестных объектов учащимися четвертого и девятого годов обучения. В назывании знакомых объектов глу-

хонемые идут нога в ногу со слышащими соответствующих годов обучения. Различия выявились лишь при обозначении неизвестных объектов. В основном они сводятся к следующему: глухонемые осуществляли в этих случаях специфическое, а тем самым в силу неизвестности объектов ошибочное узнавание и пользовались терминами частного значения, между тем как у слышащих ярко проявлялась тенденция осуществлять неспецифическое узнавание и применять термины общего значения.

Вместе с тем сама познавательная деятельность при восприятии известных и неизвестных объектов различалась у глухонемых меньше, чем у слышащих. В частности, глухонемые пользовались более однообразными формами узнавания. Длительность выполнения познавательных задач, зависящая от их сложности, у глухонемых варьировала мало, у слышащих — очень значительно.

На протяжении старшего школьного возраста познавательная деятельность глухонемых, в частности их зрительное восприятие, непрерывно совершенствуется. При этом развитие отдельных компонентов познавательной деятельности идет у них несколько иначе, чем у слышащих. Так, разностороннее узнавание, дающее возможность распознавать объект с различными степенями специфичности, развивается у них медленнее, чем узнавание, движущееся в сторону специфического, индивидуализирующего познания. Дифференцированность восприятия, лежащая в основе все более тонкого различия и ведущая к индивидуализации узнавания, сильно опережает вторую форму дифференциации, заключающуюся в выделении различных сторон в одном и том же объекте («индивидуального, особенного и общего»). Этот вид дифференциации совершенствуется относительно медленно. «Межпредметная» дифференциация идет много впереди «внутрипредметной».

Проведенное нами исследование показало, что познание объектов глухонемыми школьниками осуществляется в малом диапазоне степеней специфичности. Можно ли признать отмеченную особенность неизменной?

Изучение познавательной деятельности глухонемых школьников первого, четвертого, седьмого и девятого годов обучения показало, что на старших ступенях обучения эта особенность начинает сглаживаться, отличие от слышащих школьников в указанном отношении уменьшается, глухонемые овладевают разносторонним узнаванием предметов (И. М. Соловьев [74], [75]).

9

Встреча глухонемого с написанным словом совпадает по времени с знакомством его со словом вообще. В отличие от этого встреча слышащего ребенка с написанным словом является восприятием графического, начертания слова, многократно слышанного до этого и произносившегося самим ребенком. Акустическим и кинестетическим образами этого слова слышащий ребенок уже обладает, и новый зрительный образ слова включается в качестве компонента в развитой речевой комплекс словесных образов, относящийся к данному слову. Отсюда вполне понятна медлительность запоминания глухим школьником адекватного зрительного образа слова. Этот образ не приобретает сразу же «прочности», необходимой для успешного воспроизведения слова, и эта непрочность словесных образов, убывая в ходе обучения, еще долго дает себя знать в речи глухонемых.

Необходимо отметить и своеобразие тех изменений, какие наблюдаются в образах слов у глухонемых. Если для образов предметов характерно изменение образа в целом, то для словесных образов типично из-

менение другого рода, характеризующееся сохранностью отдельных «элементов» как при устном, так и при письменном воспроизведении слова. Изучение письменного воспроизведения слов у глухонемых первого года обучения показало наличие частых изменений в буквенном составе (пропусков, перестановок и замен «элементов»). М. Е. Хватцев [84] нашел, что в 72% случаев слова были воспроизведены неверно в отношении количества входящих в их состав букв; при этом правильные буквы составляли всего 51% воспроизведенных. Согласно С. А. Зыкову [29], на ранних этапах обучения грамоте при воспроизведении слов сохраняются обе крайние буквы, средние часто выпадают или заменяются другими, порой меняют последовательность (*тетрадь—трать, лампа—лата*). Порой искажения приводят к полной деформации слова. Е. И. Обозова и И. М. Соловьев [75], изучая узнавание объектов глухонемыми детьми первого года обучения, завершавшееся написанием слова, обозначающего объект, нашли частые искажения буквенного состава слов и наличие буквенных комплексов, уже не являвшихся словами (хотя часть их и обладала некоторыми формальными чертами двусложных слов). В конце III четверти такие «буквенные комплексы» составляли 30%, в конце IV — 12% обозначений предметов. Обычно они составлялись из букв, входящих в словесные обозначения объектов, до этого распознававшихся в том же опыте. В простейших случаях это была группа букв (например, «удб», «тсео»); в других случаях — конгломерат из слогов (например, «астосото», «мошем»). В процессе обучения не только убывала частота искажений воспроизводимых слов, но сами эти искажения становились менее грубыми. Простые группы букв и конгломераты из слогов уступали место образованиям, имеющим характер контаминаций, в которых можно было различить части двух слов.

Например, слово «бабочка» при письменном назывании бабочки образовалось при несомненном участии слова «бабушка», от которого была взята часть «шка»; слово «коровать» при назывании коровы возникло при участии слова «кровать».

Контаминации совсем нередко можно рассматривать не как простое соединение частей двух слов, но как уподобление одного слова другому, напоминающее уподобление представлений предметов. Так, ружье под влиянием, как выяснилось, слова «режет» было названо «ружот»; некоторое время спустя тому же объекту было дано название «режёт», в котором уподобление слову «режет» стало еще более ясным. Здесь мы хотели бы еще раз отметить, что уподобление слов имеет действительно другую природу, чем уподобление предметных представлений, ибо «элементы» словесных образов остаются неизменными, а «элементы» предметных образов непременно вовлекаются в изменение, хотя и не все в одинаковой мере.

Непрочность словесных представлений убывает постепенно в течение длительного времени, ее проявления заметны даже на девятом году обучения.

Новые сведения о свойствах слов в речи глухонемых дает изучение восприятия и узнавания слов в процессе чтения. На первоначальном этапе усвоения языка отмечается медлительность происходящей дифференциации слов. Ошибки чрезвычайно часты и очень грубы: одно слово принимается за другое даже при весьма малых степенях сходства между ними. Это говорит о малой и слабой расчлененности образов. Решающее значение довольно долго удерживает первая буква, затем также и последняя. С этого момента уже можно говорить об отождествлении, опирающемся на края слова. Внутренний («срединный») состав при этом

может меняться очень резко, а узнавание остается одним и тем же. Это доказано экспериментально.

Надо признать важным сдвигом в речевом развитии, когда слово достигает такой расчлененности, что начинает принимать участие в узнавании всем своим составом как целое. Круг ошибочных узнаваний изменяется. Различаются многие до этого воспринимавшиеся одинаковыми (на основе тождества края или краев) слова. Ведущее значение постепенно переходит к сходству слов в целом, хотя это значение все же еще очень невелико. Ошибочные узнавания весьма часты, однако они приобретают в то же время все более иной характер. Вначале при наличии сходства слов в целом для возникновения неверного отождествления все еще существенное значение имеют края слов, особенно передний. Слово «спрашиваете» узнается как «страшно», «закрыла» — как «зеркало», «седой» — как «след». Оба края дают себя знать в таких, например, случаях: «бранишь» узнается как «берешь», «радуется» — как «родится», «пастих» — как «петух», «дрожит» — как «держит» (Н. Г. Морозова [44]).

Подобный способ распознавания слов, встречающийся и у слышащих, широко практикуется глухонемыми и долго удерживается у них. В качестве иллюстрации приведем некоторые экспериментальные данные из исследования, проведенного над малоупотребительными в общении глаголами (Е. И. Обозова и И. М. Соловьев, неопубликованная работа).

Пять глаголов, в иной грамматической форме каждый, надлежало после однократного чтения узнать в списке из 25 глаголов. Предварительные опыты показали, что количество ошибочно узнаемого глухонемыми пятого года обучения в 3,5 раза превышает соответствующее количество у слышащих. В последующей серии опытов, проведенной со школьниками пятого и девятого годов обучения, а также со взрослыми, отличие глухонемых оказалось весьма значительным (табл. 1).

Т а б л и ц а 1
Ошибочные узнавания в % к числу
правильных узнаваний

Год обучения	Слышащие	Глухие
Пятый	83,0	211,6
Девятый	52,2	138,1
Взрослые	15,5	—

Так как все слова, среди которых находились запоминавшиеся, были разнокоренными, тождество корней не могло провоцировать ошибочное узнавание. Анализ показал, что роль тождественных флексий также была ничтожна. Узнавание опиралось на сходство слов в целом.

Конечно, дело шло здесь не о таком примитивном «сходстве», как одинаковость начальных и ко-

нечных букв. Главенствовало сходство основ. В некоторых случаях имела значение принадлежность к одному спряжению, благодаря чему сходство основ подкреплялось тождеством флексий. Уже на пятом году обучения слышащие гораздо менее глухонемых склонны опираться при узнавании на похожесть слов. Глухонемые же девятого года обучения пользуются этой опорой все еще широко, много чаще, чем слышащие пятого года обучения.

Причина несовершенства узнавания слова «по сходству» коренится в характере самого образа слова: этот образ не приобрел того, что необходимо для анализирующего сопоставления. В пользу этого предположения свидетельствует, помимо другого, поведение глухонемых по отношению к так называемым производным словам: они не узнают детьми. Работа Н. Г. Морозовой [38] показала, что глагольная приставка сильно меняет «лицо глагола» и дети не узнают в нем знакомого по корню слова. Напротив, производное слово узнается ошибочно вследствие того, что оно приобрело сходство со словом неоднокорневым: например, «просу-

нул» прочитано как «проснулся». Но «сунул» не читалось бы как «проснулся».

Неудовлетворительность узнавания слов по сходству общего образа слова, становясь для ребенка осязательнее, вынуждает переходить к иному способу действия — к вычленению частей воспринимаемого слова, общих с хорошо известными словами.

Это выделение в воспринимаемом слове части, которая содержится в ранее хорошо известном слове, производится вначале без надлежащего учета морфологического строения слова: например: «молочный» — «молчал», «добрей» — «добрый», «заплата» — «заплатил». Не всегда выделяется строго тождественная часть. Некоторые различия не препятствуют отождествлению части и ошибочному узнаванию слова. У старших школьников выделяемая часть приближается к основе или корню слова. Итак, слово теперь распознается по корню, при этом аффиксы и окончания игнорируются. Пример: «опустил» — «пусти», «кончики» — «кончил», «представлял» — «представляется», «доволен» — «довольно» (Н. Г. Морозова). В отличие от узнавания слова в целом, последний способ можно было бы условно назвать «узнаванием целого слова по его части».

Существенной чертой этого вида узнавания является то, что прочие, негождественные части слова не принимаются во внимание и не влияют на значение, которое приобретает прочитываемое слово для ребенка. Например, многие однокоренные слова получают одно и то же значение. Одно и то же слово в разных грамматических формах остается неизменяемым в своем значении.

Овладение грамматическим строем речи настоятельно требует от школьников нового шага: узнавания не только неизменной части, но и всего слова в его многообразных изменениях.

Благоприятным симптомом движения в этом направлении является возникновение неузнавания грамматически измененных слов. Причина этого кроется теперь совсем не в том, что глухие дети не способны выделить тождественную часть слова, а в понимании ими того, что эта часть не дает верного значения слова и что измененное слово имеет другое значение, а какое — неизвестно.

Основные сдвиги в овладении грамматическим строем речи приходятся на средний и старший школьный возраст. Совершаются эти сдвиги при существующих методах обучения медленно и требуют серьезных усилий со стороны глухонемых. В этой связи следует рассмотреть вопрос о свойствах словесного образа у нормальных школьников в возрасте от 12 до 16 лет. Так как психологические знания здесь исключительно скудны, позволим себе кратко очертить проведенный нами совместно с Е. И. Обозовой (аналогичный описанному выше) эксперимент, в котором школьникам пятого и девятого годов обучения, а также взрослым нормально слышащим лицам предлагались для запоминания пять известных им глаголов (каждый в другой грамматической форме), после чего эти глаголы сразу же надлежало узнать в списке из 25 слов, состоявшем из тех же пяти глаголов, но в пяти грамматических формах каждый. Это были те же грамматические формы, которые имели место у пяти запоминавших разных глаголов. Задача, следовательно, состояла в том, чтобы в списке узнать один глагол в определенной форме среди пяти форм того же глагола.

Сопоставив эту серию опытов с описанной ранее, мы сейчас же выявили следующее отличие: распознавание, хотя бы и совершенно неизвестного глагола, по корню гораздо легче узнавания известного глагола по форме — по флексии. У нормальных пятиклассников при решении этой задачи корень настолько доминировал, что различие окончаний некоторыми детьми совершенно игнорировалось. Другие же дети лишь в малой мере считались с окончаниями. Иначе решалась задача десятиклассниками: центр тяжести переместился у них на флексию, она выде-

лялась и достигала исключительного влияния, при котором прочая часть слова утрачивала значение. Распознавались определенные окончания, независимо от корня. В других случаях узнавались слова, имеющие сходные окончания. Естественно, что лучшее, верное решение достигалось участием всего образа слова в целом, что наиболее ярко выявлялось уже у взрослых. Ни основа, ни окончание не играли у них самодовлеющей роли, при которой устранялось влияние другой части слова. Соответственно узнавалось не лексическое значение и не грамматическое значение слова порознь, но именно слово в том значении, которое ему придавалось данным его изменением, т. е. его лексико-грамматическое значение.

Опыты с глухонемыми пятого и девятого годов обучения показали, что эти школьники очень сильно уступают слышащим там, где дело идет о грамматической форме слов. Если у слышащих на девятом году произошло перемещение центра тяжести на окончание даже в ущерб основе, то у их глухонемых сверстников все еще выделяется и «работает» только основа.

11

Обратимся к особенностям предложений у глухонемых школьников. Вследствие того что у этих детей в овладении ими языком значительную роль играет усвоение слов (в отличие от слышащих, усваивающих готовые обороты речи), у глухонемых яснее выступает зависимость между свойствами слова и связью его в предложении с другими членами предложения. Построение предложения требует изменений слов и становится возможным, если слова обладают достаточной степенью гибкости. Дело идет об изменении слов, зависящем от их роли в предложении. Произнесение предложения (или его написание) требует воспроизведения слова в измененной определенным образом форме.

В начале речевого развития не только у глухонемых, но и у слышащих слова обладают чрезвычайно малой гибкостью. Первоначальные слова-предложения грамматически неизменны. У глухонемых слова медленно приобретают указанное свойство. Его признаки появляются после того, как предложение становится двухчленным, трехчленным. Последовательность расположения неизменных слов является долгое время главенствующим принципом построения предложения. Слова присоединяются без согласования и управления, причем они не всегда воспроизводятся в исходной форме, фраза представляет собой порой причудливое образование: она состоит из необработанных слов. При самостоятельном построении такой характер предложения проявляется ярче, чем при упражнениях и пересказах. Все последующие изменения предложений являются в известном смысле преодолением очерченного способа их построения.

Когда глухонемой ребенок при построении высказывания начинает репродуцировать слово как член предложения, т. е. приравнивая его форму к другим входящим в предложение словам, он делает это еще крайне наивно, и все же значение такого достижения весьма велико. Ж. И. Шиф [97] удалось осветить этот период. Взаимное приравнивание слов, которое часто на деле оказывается приспособлением последующего слова к предыдущему, ранее всего проявляется в том, что всякое следующее слово приобретает окончание предыдущего.

Усвоение главных членов предложения идет впереди второстепенных. Это сказывается в более раннем уточнении их связи. Группа второстепенных членов некоторое время не ограничивается, и на ней дает себя знать влияние сказуемого. Пример: *Мальчик словил бабочки, стрекозу, жука; В зоопарке я видел лиса, зебра, слон.*

Надо подчеркнуть ярко проявляющееся различие в качестве речевой продукции глухонемых в зависимости от того, дан ли необходимый языковой материал восприятию или его нужно извлекать из памяти. «Воспринимаемое» и «припоминаемое» в области языка отстоят гораздо дальше друг от друга, чем у слышащих. Это проявляется в том, что при построении предложения из материала, извлекаемого из памяти, глухонемые чаще соединяют слова в «необработанном» виде, причем предыдущее слово менее влияет на последующее в смысле хотя бы «подравнивания» формы. Если же даны подлежащее или все главные члены и надо закончить предложение, то воспринимаемое подравнивает к себе форму припоминаемого.

В дальнейшем наступает этап, когда отграничение группы второстепенных членов предложения ставит препятствие подравнивающему влиянию главных, хотя они и воспринимаются. Можно заметить, что порой тонко изменяющиеся связи объединяют группу главных членов предложения и ей противостоит грубо и однообразно связанная группа второстепенных членов. Примеры: «Мы живем в деревянных домах»; «Рекьята прочитали интересной книгой»; «Дети читали интересных журналов» и т. п. Обращает на себя внимание, что в группе второстепенных членов предложения сильна тенденция к «подравниванию» окончаний, которая теперь не диктуется главными членами, в частности сказуемым: входящие в группу второстепенных членов слова образуют совсем еще примитивное единство путем взаимного «приравнивания» своих форм. Подравнивающее воздействие здесь оказывает припомненное на припоминаемое.

Этот характер организации второстепенных членов не исчезает после того, как сделан новый важный шаг и дети стали пользоваться при построении предложений не только согласованием, но и управлением. Теперь, однако, окончания однородных членов группы «подравниваются» к первому из них, форма которого определена сказуемым. Примеры: «Купили черепаху, рыбу, ежику»; «Поймали жуков, бабочков, стрекозов». Однообразное изменение всех членов предложения, практиковавшееся на ранних этапах овладения фразой, удерживается, как видим, дольше в группе второстепенных членов, в дальнейшем оно сужается до пары соседей и обнаруживает тенденцию к полному исчезновению в процессе овладения речью. В старшем школьном возрасте это изменение членов предложения наблюдается в качестве исключения в особо трудных конструкциях. Ж. И. Шифф обнаружила его при самостоятельном составлении школьниками предложений, в котором необходимо было воспользоваться приименным управлением. Подравнивание к соседу чаще происходило при использовании родительного принадлежности («Дети читали сказку Пушкину»), родительного целого («Мы подошли к берегу реки») и родительного отношения («Шпиона привели к начальнику заставу»). Тесная связь обоих существительных, относящихся к одному и тому же объекту, вызывает изменение окончаний, соответствующее простейшему согласованию прилагательного с определяемым им существительным.

При овладении языком одно и то же «языковое явление» рассматривается во многих планах, и при этом о нем получают все новые и новые сведения. Их систематизация трудна для глухонемого, и у него ярко выражены фазы, характеризующиеся подавлением, исключением одного плана при рассмотрении другого.

Вернемся к начальному периоду овладения предложением. В простом нераспространенном предложении определяющим согласование является подлежащее. Оно оказывает подравнивающее влияние на второй член (сказуемое). В распространенном предложении его влияние простирается и на второстепенные члены, которые лишь постепенно освобождаются от этого влияния. В группе этих членов предложения «дальний»

член (дополнение) требует согласования с ним «ближнего» члена (определения). Здесь, следовательно, имеет место «обратное» воздействие одного члена на другой. И вот оказывается, что под влиянием этих случаев согласования у глухонемых появляются предложения, в которых с дополнением согласуется не только предыдущий член из группы второстепенных, но и ближайший к нему главный член. Пример: «Вова поймали две мухи».

Этот новый односторонний подход к построению предложения снимает достигнутое прежним подходом: устранено согласование главных членов и отграниченность от них группы второстепенных членов, правильное объединение обеих групп заменено ошибочным. Таким образом, будет ли действительной ранее описанная «односторонность» (первый член определяет согласование) или только что обрисованная (последний член определяет согласование), слова, входящие в предложение, всякий раз будут изменены по-разному, но в обоих случаях ошибочно. Правильное согласование возможно, если ни один из подходов не устраняется, если тот и другой подходы, встречаясь, возбуждают сомнения, вызывают по-верку, поиск доводов, что благоприятно сказывается на решении грамматической задачи. Благодаря такому «двустороннему» рассмотрению раз-вертывается более сложная познавательная деятельность, посредством которой устраняются противоречия и достигается нужный результат.

Не подлежит сомнению, что твердая и постоянная последовательность членов в предложении сильно облегчает понимание его строения, содействует установлению точной связи и осуществлению необходимых изменений его членов. Последовательность жестов в мимико-жестикуляторной речи, совпадающая с наиболее простой последовательностью в словесном предложении, закрепляет ее применение в словесной речи. Роль определенной последовательности в расположении членов предложения для их понимания и для понимания всего предложения так велика, что необычное и к тому же радикальное ее изменение вызывает неверное осмысление предложения в духе обычной последовательности его членов. Для глухонемых трудно разграничить последовательность расположения и конструкцию предложения, достигнуть «двойного» рассмотрения фразы: конструкция подчиняется у них пространственному расположению. Поэтому при необычной последовательности правильное соотношение членов предложения при его построении нарушается. Так, если отделить сказуемое от подлежащего парой неизменяемых слов, оно будет согласовываться в роде и числе не с подлежащим, а с соседним (дополнением). Примеры: «Папа (очень тепло) одела Веру»; «Девочка (очень хорошо) нарисовали грибы». Если же дополнение поставить впереди сказуемого, на место подлежащего, то они согласуются между собой так, как если бы дополнение было главным членом предложения (подлежащим). Пример: «Это дерево посадило наши школьники». От глухонемых требуется значительная и специальная познавательная работа для того, чтобы они могли ясно разграничивать последовательность членов предложения и его конструкцию.

Словарь глухонемого ребенка отличается не только составом, но и значением входящих в него слов. Это должно сказаться на воспроизведении слов при построении предложений.

Наблюдения над глухонемыми свидетельствуют, что значение слова, включаемого в предложение, не всегда строго соответствует смыслу предложения. Два факта следует здесь отметить. Первый из них таков: пересказывая текст, глухонемые дети воспроизводят вместо одного слова явно отличающееся от него другое слово, не вполне подходящее по сво-

ему значению к строящемуся предложению. Например, вместо «поймал» привлекается слово «ловил», вместо «потрясли яблоню» воспроизводят «разбудили яблоню», вместо «спит» говорят «лег». Подобные случаи сравнительно часты. Л. В. Занков [20] вполне обоснованно предложил видеть в них проявление недостаточного разграничения близких по значению слов. Слабость разграничения могла иметь место уже при усвоении слов. Возможно, однако, что существовавшие сперва отличия в значениях не удержались в памяти и со временем сходство возросло до тождества значений. Так называемая контаминация значений играет в этом процессе сближения их не последнюю роль. Мы считаем вероятным, что близкие по значению слова имеют своеобразную судьбу в памяти глухонемых.

Второй факт заключается в следующем: глухонемые дети употребляют слово, по своему значению совсем не соответствующее смыслу предложения, но обладающее большим сходством по своему «облику» с требуемым. Вот несколько примеров: «Сколько уплатили за вход?» вместо «за вход»; «Сколько поручено денег?» вместо «получено»; «Дождик вьет» вместо «льет»; «его вина» воспроизводится как «его вино»; слово «ползает» берется вместо «полезен».

Таким образом, слова, различные по «облику» при малых и относительно тонких отличиях в значении, сближаются друг с другом и утрачивают своеобразие своих значений. К ним присоединяются совершенно далекие по значению, но сходные по звуковому составу слова, приобретающие значение от принявшей их группы.

Обобщая данные, содержащиеся в работах Л. В. Занкова [28], Ж. И. Шиф [97] и Н. Г. Морозовой [44], мы утверждаем, что у глухонемых возникают группы подравненных друг к другу по своему значению слов, которые в языке имеют совсем разные или отличающиеся значения. Превращение слов в синонимы — характерная черта изменения значений в словаре глухонемых.

С другой стороны, обособление словесных групп, объединенных общностью значений, у глухонемых более значительно, чем у слышащих. Обособляющиеся группы разнятся у них друг от друга по своему значению резче, чем у слышащих. Здесь, в частности, кроется одна из причин трудностей полноценных замен слов при воспроизведении рассказа глухонемыми, а следовательно, причина сложности передачи рассказа «своими словами». Например, «прибежали» (к маме с рыбой) или «отдали» (маме рыбу) они никогда не заменяли словом «принесли», которое в этом случае охотно употребляли слышащие. Надлежит отметить также удивительно резкое и полное обособление форм одного и того же существительного, глагола или какой-либо другой изменяющейся части речи. Так, «щами» (пахнет щами) для глухонемых часто не имеет никакого отношения к слову «щи» и оказывается непонятным, «кадушками» никак не связывается с «кадушка», «конец» не имеет родства со словом «кончик», «сизу» не соотносится с «сидит» и т. д. Меньшее отличие в значениях внутри групп и большая степень различия между группами — такова одна из особенностей речевой системы глухонемых школьников, возникающая уже к концу младшего школьного возраста и не исчезающая полностью в старшем.

Эта особенность отрицательно сказывается на воспроизведении слов. Строго избирательное воспроизведение слова порой существенно затрудняется отсутствием у него специального значения. А там, где возможно избирательное воспроизведение, оно совершается согласно более простым правилам. Вместо надлежащего воспроизводится слово, обладающее типичным для большинства входящих в данную группу слов значением. Преимущество имеет наиболее употребительное значение. При этом существенную роль играет яркость примера или эмоциональность случая, на котором разъяснялось значение слова. Несомненные шансы

получает также то слово, которое незадолго перед тем было в употреблении у школьника. Сильна зависимость воспроизведения слова от наличия или отсутствия обозначаемого им объекта, что ярко выявляется в первые годы младшего школьного возраста.

Если, кроме этого, иметь в виду группы слов, представляющие собой модификации одного и того же слова, например модификации глагола по лицам, родам, числам или модификации существительного по падежам и числам, то сразу станет ясной исключительная трудность строго избирательного воспроизведения слова в совершенно определенной форме, требуемой его ролью в предложении. Многообразие значений одного и того же слова при изменении его формы достигается все более и более тонкой дифференциацией, происходящей на протяжении ряда лет.

Внешним выражением сложности овладения глухонемыми грамматическим строем языка является аграмматичность речи глухонемых.

Рассмотрим формы, в которых глухонемыми при составлении предложений воспроизводятся существительные. Исследование Ж. И. Шиф [97] показало, что глухонемые школьники старшего возраста достигают известной четкости в разграничении грамматического выражения пространственных, объектных и орудийных отношений. Но тонкого разграничения пространственных отношений, следствием которого является их распределение между различными падежами, у глухонемых еще не происходит. Ярко проявляется тенденция пользоваться для выражения родственных отношений формой одного из этих падежей, причем доминирует тот падеж, который выражает наиболее очевидное и простое отношение. Для пространственных отношений, например, предпочитается предложный падеж, винительный же лишь постепенно, с годами, входит в обиход глухонемых.

Таким образом, пользование падежом зависит от характера отношений, им выражаемых. Привлечь существительное, обозначающее орудие, которым производится действие, в форме творительного падежа удается детям сравнительно легко и рано. Употребить же в дательном падеже существительное, обозначающее косвенное лицо или объект, к которому направлено действие, очень трудно. Такое употребление нуждается в весьма тонкой дифференциации выражения отношений; ведь дело идет об одном из многих видов отношений субъекта к объекту или к лицу. Как поступают дети, если верное воспроизведение падежа не удается им? Они привлекают существительное в одном из двух других падежей, выражающих отношение субъекта к объекту: в винительном или родительном. И здесь заметна тенденция пользоваться преимущественно одной формой, выражающей прямой переход действия от субъекта к объекту, т. е. винительным падежом (обнял сына, взял книгу).

Итак, трудность воспроизведения слов, необходимых для построения предложения, не ограничивается случаями вычленения одного слова среди других, сходных с ним по значению, а осложняется наличием близких по звучанию слов, различающихся своими значениями, и особенно существованием грамматических форм одного и того же слова, по отношению к которым еще не достигнута достаточная мера дифференциации. Вызываемая этим сложность отыскания нужного слова проявляется заметным образом в том, что вместо надлежащего слова привлекается другое, довольно значительно отличающееся по значению, находящееся, говоря фигурально, сравнительно «далеко» от требуемого слова в речевой системе слышащего ребенка, но оказывающегося «совсем рядом» у глухонемого. Так, вместо обозначения целого предмета вводится слово, обозначающее его часть (ковш в виде утки — «голова»), его свойство (изображение хорька — «желтый»), его назначение (ручка — «писать»), а порой название объекта заменяется обозначением ситуации, для которой наличие этого объекта кажется характерным (игрушечный матросик — «пароход»).

Свойства словесного образа—его целостность и внутренняя расчлененность, прочность и гибкость—находятся во взаимной зависимости. Их совершенствование необходимо в процессе овладения языком. Вместе с тем совокупность этих свойств, а также и их изменения тесно связаны с развитием значения слова. Характер, присущий образу слова, чрезвычайно ярко проявляется при построении предложения. Он в значительной мере обуславливает собой связывание и объединение слов в предложение.

13

Общие законы детского развития приобретают особую форму тогда, когда речь идет о развитии глухонемого ребенка. Это определяется уже тем, что вследствие имеющегося у ребенка дефекта возникает необычное соотношение между ребенком и средой.

Для психологии аномальных детей полезно различать «окружающую ребенка среду» от «условий развития ребенка». Одна и та же среда, окружающая нормального и глухого ребенка, оказывается резко различной в отношении условий развития того и другого. Находясь в прекрасной окружающей среде, глухой ребенок может иметь всего лишь хорошие и даже посредственные условия развития, между тем как в той же среде для нормального ребенка условия развития оказываются оптимальными. Прекрасно поставленная массовая школа создает весьма благоприятные условия для развития нормального ребенка; для глухонемого же она может оказаться неблагоприятной. И это понятно: требования к среде глухонемого ребенка в отношении развития иные, чем требования к условиям развития нормальных детей.

Глухонемой не получает от среды многого из того, что получает слышащий. Вследствие глухоты и немоты тот канал, говоря образно, по которому проникают в его голову внешние воздействия, не только резко сужен, но, кроме того, пропускает их в совершенно иной пропорции: некоторые виды воздействия в малом, другие в ничтожном объеме.

Необходимым условием нормального развития ребенка является систематическое интенсивное возрастание объема, разнообразия и сложности внешних воздействий. Сильно уменьшенная сумма воздействия, падающая на глухого в младенчестве, крайне медленно возрастает в количественном и особенно в качественном отношении в последующие годы. Но тем самым вызываемые и организуемые извне действия ребенка уступают в разнообразии и сложности тому, что наблюдается в поведении нормальных детей, обогащение и совершенствование их происходит медленно. Следовательно, в ближайшие после рождения годы различие в условиях развития увеличивается, причем в неблагоприятном для глухого ребенка отношении.

Существенное расширение потока воздействий может произойти только в том случае, если для него будут проложены особые и новые пути. Это и делает сурдопедагогическое вмешательство. Правда, прокладывание этих путей требует времени и является сложным педагогическим делом. Тем не менее сурдопедагогическая работа, как правило, вызывает поворот в развитии ребенка, ибо не только возрастает количество воздействий среды, но изменяется и их качество. Это происходит потому, что расширение идет в значительной мере за счет воздействий, вполне замещающих акустические, или за счет воздействий, до известной степени равнозначных им. В том, что развивающие ребенка воздействия среды в возрастающей степени и улучшающемся составе становятся доступными глухому, заключается совершенствование условий его развития.

Путь развития глухонемого ребенка представляется, исходя из всего сказанного, в следующем виде: различие в психической деятельности

между слышащим и глухонемым ребенком, незначительное в начале развития, возрастает в течение последующего времени; так происходит до определенного этапа, когда вследствие сурдопедагогического вмешательства увеличение различия прекращается и наступает его уменьшение. Другими словами, это путь развития, в течение первого периода все более и более отклоняющийся в сторону от пути развития слышащего ребенка, а затем вследствие изменения условий жизни поворачивающийся в направлении развития нормальных детей. Чем раньше начинается сурдопедагогическая работа, тем меньше происшедшее до того отклонение развития от «нормального» пути. Последующее приближение к направлению развития слышащего ребенка тем значительнее, чем эффективнее устраняется отрицательное влияние глухонемоты.

Подобно тому как это происходит в типичных случаях компенсации вообще, у глухонемых компенсацию надо понимать также в двояком смысле. С одной стороны, явление замещения выражается здесь в образовании новых каналов для воздействия среды, занимающих место пораженных (например, зрительное восприятие устной звуковой речи вместо слухового). С другой стороны, устранение отрицательного влияния, оказанного повреждением, проявляется в повороте пути развития в сторону сближения с нормальным.

Соответственно сказанному и усилия советских сурдопедагогов направляются по двум основным руслам. Они направлены, во-первых, на разработку наиболее эффективных методов установления связи ребенка со средой и прежде всего возможно более быстрого, раннего и прочного овладения им словесной речью и, во-вторых, на осуществление такого обучения и воспитания, которым достигается возможно более разностороннее и высокое развитие глухонемого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е. И. Работа над пониманием образных выражений в школе глухонемых. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 171. Кафедра сурдопедагогки. Л., 1959.
2. Артоболевский А. Н. Изучение элементов геометрии в школе для глухонемых. «Известия АПН РСФСР». Вып. 88, 1957.
3. Бейн Э. С. Величина отдаленного объекта в восприятии умственно отсталых и глухонемых школьников. Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». Под ред. И. И. Данюшевского и Л. В. Занкова. М., Учпедгиз, 1940.
- 3а. Бельтюков В. И. и Нейман Л. В. Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенном слухе, изд-во АПН РСФСР, 1958.
4. Боришпольский Е. С. Глухонемой и его душевный мир. Спб., 1900.
5. Боскис Р. М. О развитии фонетической стороны речи у детей. «Советская педагогика», 1938, № 6.
6. Боскис Р. М. О развитии словесной речи глухонемого школьника. М., Учпедгиз, 1939.
7. Боскис Р. М. Особенности речевого развития глухонемого школьника. «Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина». Т. 36, 1946.
8. Боскис Р. М. Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора. «Известия АПН РСФСР». Вып. 48, 1953.
9. Боскис Р. М., Морозова Н. Г. О развитии мимической речи глухонемого ребенка. «Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах», 1939, № 7.
10. Васильев И. Методика обучения глухонемых речи, письму и чтению. Спб., 1900.
11. Василевская В. Я. и Корсунская Б. Д. О назывании предметов глухонемыми школьниками. «Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах», 1941, № 2.
12. Вьерсотская К. И. Узнавание изображений предметов в зависимости от изменения их положения в пространстве. Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». Под ред. И. И. Данюшевского и Л. В. Занкова. М., Учпедгиз, 1940.
13. Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. Вып. 3—4 (6—7). Державне видавництво України (1923—1929).
14. Власова Т. А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

15. Всероссийское совещание по вопросам обучения и воспитания глухонемых детей. Тезисы докладов Данюшевского И. И., Боскис Р. М., Оппель В. В., Рау Ф. А., Ласточкиной Е. Г., Рязанова Ф. И., Шкловского М. Л., изд. Наркомпроса РСФСР, 1938.
16. Выготский Л. С. Избр. психологические нссл. Под ред. А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия, изд-во АПН РСФСР, 1956.
17. Глебова М. И. Употребление видов русского глагола и глагольных форм времени в письменной речи глухонемых школьников. Автореферат канд. дисс. М., 1958.
18. Гозова А. П. Особенности осязательного и зрительного восприятия плоских и объемных объектов глухонемыми школьниками. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 4.
19. Гозова А. П. О соотношении целого предмета и его частей при изучении дробей глухонемыми школьниками. «Специальная школа». Вып. 5, 1958.
20. Гозова А. П. Наглядно-образное мышление глухонемых школьников при решении практических задач. «Труды II научной сессии по дефектологии», изд-во АПН РСФСР, 1959.
21. Гольдберг А. М. К вопросу об особенностях овладения глухонемыми школьниками значением слова. «Тезисы докладов научной сессии по вопросам дефектологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1955.
22. Гольдберг А. М. О самостоятельной словесной передаче воспринятого младшими глухонемыми школьниками. «Доклад на I съезде Общества психологов. Тезисы докладов». Вып. 1, изд-во АПН РСФСР, 1959.
23. Данюшевский И. И., Занков Л. В. Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей. М., Учпедгиз, 1940.
24. Данюшевский И. И., Занков Л. В. Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей. М., Учпедгиз, 1941.
25. Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей, изд-во АПН РСФСР, 1957.
26. Занков Л. В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 1, 1944.
27. Занков Л. В., Маянц Д. М. Запоминание и воспроизведение предметов у слышащих и глухонемых дошкольников. Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». Под ред. И. И. Данюшевского и Л. В. Занкова. М., Учпедгиз, 1940.
28. Занков Л. В., Соловьев И. М. Очерки психологии глухонемого ребенка. М., Учпедгиз, 1940.
29. Зыков С. А. Обучение глухонемых детей грамоте, изд-во АПН РСФСР, 1947.
30. Казаков В. И. Понимание и употребление слов глухонемыми школьниками. «Известия АПН РСФСР». Вып. 9, 1947.
31. Казаков В. И. О состоянии речи у глухонемых дошкольников. «Тезисы научной сессии по вопросам дефектологии», изд-во АПН РСФСР, 1955.
32. Кравков С. В. Взаимодействие органов чувств, изд-во АН СССР, 1947.
33. Кудрявцева Е. М. Изменение узнавания предметов в ходе развития учащихся. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 2.
34. Лаговский Н. М. Обучение глухонемых устной речи. Спб., 1901, изд. 2, 1911.
35. Маянц Д. М. Воспроизведение рассказа глухонемыми школьниками. «Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах», 1940, № 2.
36. Маянц Д. М. Особенности сохранения и воспроизведения словесного материала у глухонемых школьников. «Учебно-воспитательная работа в школах глухонемых и вспомогательных школах», 1940, № 11—12.
37. Маянц Д. М. Воспроизведение фраз глухонемыми школьниками. Там же, 1940, № 5.
38. Маянц Д. М. Запоминание и воспроизведение словесного материала глухонемыми школьниками. Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». Под ред. И. И. Данюшевского и Л. В. Занкова. М., Учпедгиз, 1941.
39. Маянц Д. М. О словесной речи учащихся первого класса школы глухонемых. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 3, 1946.
40. Морозова Н. Г. и Корсунская Б. Д. О постановке понятий в младших классах школы глухонемых. М., Учпедгиз, 1939.
41. Морозова Н. Г. О самостоятельной письменной речи глухонемого школьника. «Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина». Т. 49. Вып. 3. М., 1947.
42. Морозова Н. Г. О понимании текста, «Известия АПН РСФСР». Вып. 7, 1947.
43. Морозова Н. Г. Понимание и употребление предлогов глухонемыми школьниками. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 2, 1953.
44. Морозова Н. Г. О воспитании сознательного чтения у глухонемых школьников. М., Учпедгиз, 1953.
45. Морозова Н. Г. Состояние и пути развития специальной психологии. «Труды научной сессии по дефектологии», изд-во АПН РСФСР, 1958.
46. Морозова Н. Г. Особенности овладения языком у глухонемых дошкольников. «Труды научной сессии по дефектологии», изд-во АПН РСФСР, 1958.

47. Морозова Н. Г. и Корсунская Б. Д. (ред.). Обучение и воспитание глухонемых детей дошкольного возраста, изд-во АПН РСФСР, 1958.
48. Нудельман М. М. Об изменении зрительных представлений при забывании у глухонемых и умственно отсталых детей. Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.
49. Нудельман М. М. Об изменении сходных представлений у умственно отсталых и глухонемых школьников. Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.
50. Нудельман М. М. Психолого-педагогические характеристики в системе изучения глухонемого школьника. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 3—4, 1948.
51. Нудельман М. М. Называние звучащих объектов глухонемыми школьниками. Сб. «Развитие познавательной деятельности глухонемых детей». Под ред. И. М. Соловьева. М., Учпедгиз, 1957.
52. Оппель В. В. Кинетическая речь глухих. Сб. «Глухонмота, глухота, тугоухость». Л., 1936.
53. Павлов И. П. Полн. собр. соч. Изд. 2. Т. 4, стр. 122.
54. Понгильская Н. Ф. О некоторых особенностях понимания имен существительных глухонемыми детьми. «Известия АПН РСФСР». Вып. 9, 1947.
55. Петрова В. Г. К психологии воспроизведения словесного материала глухонемыми школьниками. Автореферат канд. дисс. М., Институт дефектологии АПН РСФСР, 1951.
56. Поросятников А. Н. Сравнительное исследование зрительных восприятий и особенности запоминания у слышащих и глухонемых детей школьного возраста. «Труды Всероссийского съезда по воспитанию, обучению и признанию глухонемых». М., 1911.
57. Развитие познавательной деятельности глухонемых детей. Сравнительные психологические исследования глухонемых и слышащих детей. Сб. под ред. И. М. Соловьева. М., Учпедгиз, 1957.
58. Рау Н. А. Дошкольное воспитание глухонемых. М., Учпедгиз, 1947.
59. Рау Ф. А. О глухоноте, глухоте и тугоухости. «Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина». Т. XXVI, 1946.
60. Рау Ф. Ф. Обучение чтению с губ. «Ученые записки». Т. XXXVI. Кафедра сурдопедагогики. Вып. 1. Изд. МГПИ им. В. И. Ленина, 1946.
61. Рау Ф. Ф., Нейман Л. В., Бельтюков В. И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых учащихся, изд-во АПН РСФСР, 1954.
62. Розанова Т. В. Исследование двигательной памяти глухонемых школьников. «Доклады АПН РСФСР», 1957, № 4.
63. Розанова Т. В. Некоторые особенности образной памяти глухонемых детей. «Специальная школа». Вып. 1(84), 1958.
64. Розанова Т. В. О запоминании глухонемыми детьми материала, сообщаемого в разных речевых формах. «Специальная школа». Вып. 3(86), 1958.
65. Розанова Т. В. Развитие двигательной памяти глухонемых и нормально слышащих школьников. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 1, изд-во АПН РСФСР, 1959.
66. Сверлов В. С. Пространственная ориентировка слепых. М., Учпедгиз, 1951, стр. 61.
67. Сеченов И. М. Избр. произв. М.—Л., изд-во АН СССР, 1952.
68. Соколянский И. А. О чтении с губ. Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып. 1. М., Учпедгиз, 1944.
69. Соловьев И. М. Об особенностях мышления глухонемых школьников. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 1, 1944.
70. Соловьев И. М. О патологическом изменении речевых представлений. «Известия АПН РСФСР». Вып. 15, 1948.
71. Соловьев И. М. (ред.). Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. Изд-во АПН РСФСР, 1953.
72. Соловьев И. М. Об особенностях словесных обозначений предметов у глухонемых школьников. «Труды научной сессии по дефектологии», изд-во АПН РСФСР, 1958.
73. Соловьев И. М. О значении воспитания неречевого слуха для развития познавательной деятельности у глухонемых детей. Сб. «Остаточный слух у тугоухих и глухонемых детей», изд-во АПН РСФСР, 1957.
74. Соловьев И. М. К психологии осязательного восприятия. «Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии познания 20—22 мая 1957 года». АН СССР. Ин-т философии. Сектор психологии. М., 1957.
75. Соловьев И. М. Осязательное восприятие и особенности его развития у глухонемых детей. Сб. «Развитие познавательной деятельности глухонемых детей». Под ред. И. М. Соловьева. М., Учпедгиз, 1957.
76. Соловьев И. М. Восприятие окружающей действительности и его особенности у глухонемых школьников. Сб. «Развитие познавательной деятельности у глухонемых детей». Под ред. И. М. Соловьева. М., Учпедгиз, 1957.

77. Соловьев И. М. и Обозова Е. И. О восприятии предметов посредством осязания и изображении их глухонемыми школьниками. Сб. «Развитие познавательной деятельности глухонемых детей». Под ред. И. М. Соловьева. М., Учпедгиз, 1957.
78. Соловьев И. М. (ред.) Развитие познавательной деятельности глухонемых детей. М., Учпедгиз, 1957.
79. Соловьев И. М. Анализ воспринимаемых предметов в развитии слышащего и глухого школьников. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 1, изд-во АПН РСФСР, 1959.
80. Томилова М. А. Развитие самостоятельной речи у глухонемых учащихся. М., Учпедгиз, 1952.
81. Труды научной сессии по дефектологии, изд-во АПН РСФСР, 1958.
82. Труды второй научной сессии по дефектологии, изд-во АПН РСФСР, 1959.
83. Флери В. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе. Спб., 1835.
84. Хватцев М. Е. О развитии процесса чтения у учеников приговорительного класса школ глухонемых. «Известия АПН РСФСР». Вып. 9, 1947.
85. Хватцев М. Е. Письменная речь глухонемых в ее соотношении с устной речью. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Вып. 38.
86. Шабалин С. Н. О составлении характеристики глухонемого школьника. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 171. Л., 1959.
87. Шемякин Ф. Н. Развитие руки на первом году жизни ребенка. «Ученые записки Института психологии». Т. 2. М., 1941.
88. Шиф Ж. И. Подбор сходных цветовых оттенков и называние цветов (сравнительное исследование глухонемых, умственно отсталых и нормальных детей). Сб. «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.
89. Шиф Ж. И. Сравнение объектов и установление сходства глухонемыми школьниками. «Учебно-воспитательная работа в школах глухонемых и в вспомогательных школах», 1940, № 1.
90. Шиф Ж. И. О трудностях дифференциации падежных форм у глухонемых школьников. «Учебно-воспитательная работа в школах глухонемых и в вспомогательных школах», 1940, № 11—12.
91. Шиф Ж. И. К психологии сравнения. Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.
92. Шиф Ж. И. Психологический анализ аграмматизма у глухонемого. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах», 1944, № 1.
93. Шиф Ж. И. Об овладении простейшими семантико-грамматическими формами у глухонемых школьников. «Советская педагогика», 1944, № 16.
94. Шиф Ж. И., Корсунская Б. Д., Рождественский Н. С. Таблицы по русскому языку. Пособие для учителей школ глухонемых. М., Учпедгиз, 1946.
95. Шиф Ж. И. Психологические особенности овладения словесной речью у глухонемых школьников. «Книга для учителя школы глухонемых», изд-во АПН РСФСР, 1950.
96. Шиф Ж. И. О преподавании русского языка в начальных классах школы глухонемых. М., Учпедгиз, 1952.
97. Шиф Ж. И. Очерки психологии усвоения русского языка глухонемыми школьниками. М., Учпедгиз, 1954.
98. Шиф Ж. И. Некоторые особенности развития словесно-логического мышления глухонемых школьников. «Труды научной сессии по дефектологии», изд-во АПН РСФСР, 1958.
99. Шиф Ж. И. Сравнительное исследование простой и сложной реакции у глухонемых школьников. Сб. «Развитие познавательной деятельности у глухонемых детей». Под ред. И. М. Соловьева. М., Учпедгиз, 1957.
100. Шиф Ж. И., Соловьев И. М. К психологии наглядного мышления. «Доклад на I съезде Общества психологов. Тезисы докладов». Вып. 1, изд-во АПН РСФСР, 1959.
101. Шиф Ж. И. Развитие познания цвета у слышащих и глухих детей. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 3. М., 1959.
102. Шифман Л. А. К вопросу о взаимосвязи органов чувств и видов чувствительности. Сб. «Исследования по психологии воспитания». Под ред. С. Л. Рубинштейна, изд-во АН СССР, 1948.
103. Ярмоленко А. В. К предистории потребности общения у малого ребенка. «Ученые записки ЛГУ». Серия философских наук. Вып. 11, 1957, № 244.
104. Adler A. Über den nervösen Charakter, Verlag von J. F. Bergmann, München, 1928. Vierte Auflage.
105. Adler—Furtmüller. Heilen und Bilden, Verlag von J. F. Bergmann, München, 1922. Zweite Auflage.
106. Adler A. Der Sinn des Lebens. Verlage Dr. Rolf Passer, Wien und Leipzig, 1933.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕПЫХ

М. И. Земцова

Принято считать, что зрение играет ведущую роль при ориентировке в пространстве и в различной деятельности человека. Оно позволяет выделять пространственные признаки и отношения (форму, величину, направление, протяженность, движение, отношение между целым и частью, а также отношения между отдельными частями предмета). На основе анализа и синтеза признаков предмета и их пространственных свойств формируются сложные зрительные образы, отражающие предметы и явления действительности. В эти образы в качестве составных элементов входит целый ряд чисто оптических признаков (многообразие цветовых, светлотных отношений, динамических изменений, перспективных сокращений и т. п.).

Это способствует закреплению и обогащению зрительных представлений и создает благоприятные условия для процесса познания действительности и для развития представлений о пространственных и временных отношениях между предметами, о сложных динамических изменениях действительности. С помощью зрения человек сразу на расстоянии обозревает большое количество объектов действительности, находящихся в постоянно изменяющихся временных и пространственных отношениях.

Зрительное восприятие играет большую роль и в онтогенетическом развитии. С первых дней жизни у детей начинают формироваться зрительно-слуховые, зрительно-двигательные, зрительно-тактильные и другие связи с участием зрительного компонента. Это было показано еще И. М. Сеченовым и подтверждено в последующем целым рядом экспериментальных исследований разных авторов. Особенно тесные связи образуются между зрительным и двигательным анализаторами. Они являются физиологической основой развития и совершенствования движений человека и его ориентации в пространстве.

Трудно было бы допустить, что утрата зрения, имеющего столь важное значение для жизни и деятельности человека, могла бы остаться без последствий для развития и для познавательной деятельности человека. Между тем имеется много фактов, указывающих на то, что при отсутствии зрения человек может достигнуть высокого совершенства в самых разнообразных и сложных видах деятельности. Встает проблема, за счет чего и как развиваются процессы компенсации и какими средствами преодолеваются трудности, возникшие в связи со слепотой.

Проблема компенсации имеет большое значение как для клиники, так и для специальной педагогики. Она позволяет выяснить, какова структура и состав нарушенных функций; как и за счет чего происходит перестройка функций; какие пути можно использовать для того, чтобы при помощи активного вмешательства ускорить различного рода замещения, перестройки и преодолеть отрицательные последствия слепоты; какие применить рациональные средства педагогического воздействия, приемы обучения, воспитания и подготовки людей, утративших зрение, к общественно-трудовой деятельности.

Советскими физиологами, клиницистами и психологами на основе учения И. М. Сеченова и И. П. Павлова установлен ряд общих закономерностей компенсации нарушенных функций в организме, позволяющих объяснить частные формы компенсации (исследования Э. А. Асратяна [9], [10], П. К. Аножина [6], [7], Н. К. Боголепова [11], Л. С. Выготского [16], А. М. Зимкиной [27], [28], [29], А. Н. Леонтьева [53], [54], [55], А. Р. Лурия [57], [58], Л. Л. Шика [93] и других).

Наряду с этими исследованиями большое значение для понимания путей и способов компенсации имеют богатейшие материалы, собранные дефектологами по изучению развития аномального ребенка в процессе обучения и воспитания. Такие исследования проводятся целым рядом специалистов в Институте дефектологии АПН РСФСР и в других учреждениях. Эти исследования раскрывают особенности развития и познавательной деятельности детей при различных нарушениях анализаторов и корковой нейродинамики. Отличительная особенность психолого-педагогических исследований по изучению аномального ребенка состоит в том, что они не замыкаются в узкие рамки чисто лабораторных экспериментов, а сочетаются с активными средствами педагогического воздействия и являются могучим средством повышения качества обучения, воспитания аномальных детей и подготовки их к труду. Разработка теоретических основ компенсации и познавательной деятельности аномального ребенка позволяет применять наиболее рациональные методы и дидактические приемы обучения и воспитания аномальных детей.

В свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности и современных научных достижений в области физиологии основные положения теории компенсации сводятся к следующему.

Процессы компенсации основываются на рефлекторном принципе и подчиняются общим законам высшей нервной деятельности нормального организма.

Главное значение для различного рода перестроек и замещений при тех или иных нарушениях в организме имеют афферентные сигналы, возникающие под влиянием воздействий окружающей действительности. Любая деятельность человека контролируется при помощи системы афферентных сигналов, выполняющих функции побуждения к началу деятельности и функции самоконтроля движений (т. е. регулирования двигательных актов).

Анализаторы, с помощью которых воспринимается действительность, не функционируют изолированно, а тесно связаны друг с другом на основании условнорефлекторного принципа. В зависимости от содержания и условий деятельности, с одной стороны, состава и структуры нарушенных функций, с другой, образуются сложные внутрианализаторные и межанализаторные динамические системы связей, обеспечивающие процессы тонкого анализа и синтеза при восприятии действительности.

В динамических системах связей тот или иной анализатор может выполнять ведущую роль. В повторяющихся, относительно неизменных условиях деятельности системные связи характеризуются более или менее постоянным составом компонентов. Однако они не являются строго фиксированными, а постоянно изменяются и перестраиваются в зависимости от условий благодаря исключительной пластичности централь-

ной нервной системы. Формирование динамических систем связей наиболее успешно протекает в процессе организованного целенаправленного обучения. При этом обнаруживаются определенные стадии развития процессов анализа и синтеза. При любых формах компенсации ведущую роль обеспечивает кора больших полушарий головного мозга.

Таковы в самых общих чертах физиологические основы компенсации в свете современных научных представлений. Они помогают уяснить общие принципы и пути замещения нарушенных функций при разных повреждениях организма.

В данной работе речь идет о частных формах компенсации, имеющих место при полной утрате зрения.

Исследования по этой проблеме развернуты во многих учреждениях: в Ленинградском педагогическом институте им. Герцена на кафедре тифлопедагогике, в Ленинградском научно-исследовательском институте экспертизы трудоспособности в физиологической лаборатории, в Центральном научно-исследовательском институте экспертизы трудоспособности и организации труда инвалидов, в Научно-исследовательском институте дефектологии АПН РСФСР, в Свердловской тифлотехнической лаборатории Института дефектологии, на кафедрах психологии в некоторых педагогических институтах.

Все эти исследования направлены на то, чтобы выяснить особенности высшей нервной деятельности у слепых, пути компенсации при отсутствии зрительного восприятия, особенности познавательной деятельности, закономерности развития слепых детей, содержание, методы их обучения и воспитания, технические средства компенсации, доступные профессии для слепых, и пути их трудоустройства.

Остановимся на кратком обзоре исследований в области компенсации и познавательной деятельности у слепых.

Целым рядом советских авторов показано, что утрата зрительного восприятия связана с серьезными нейродинамическими изменениями. Эти изменения обусловлены перестройкой центральной нервной системы в связи с ограничением афферентации корковой деятельности и обеднением у слепых непосредственного чувственного познания действительности.

Отсутствие зрительного обозрения окружающего мира затрудняет дистантное восприятие объектов, динамических изменений действительности и ориентировку слепых в пространстве. Это вызывает необходимость более широкого использования в процессе ориентировочной деятельности сохранившихся у слепых анализаторов: слухового, двигательного, кожного, обонятельного и др.

Выключение зрения из сложной содружественной деятельности анализаторов влечет за собой изменение структуры и состава компонентов ориентировочной реакции.

Исследованиями многих авторов показано, что при отсутствии зрения наблюдаются изменения в протекании ориентировочной реакции, особенно на звуковые раздражители (работы Б. Д. Асахова [8], А. М. Зимкиной [8], [29], Л. А. Новиковой [25а], Н. П. Парамоновой [25а], [66], Е. Н. Соколова [25а], [66], А. И. Степанова [8] и других).

В отличие от зрячих ориентировочная реакция у слепых на звуковые раздражители усиливается и продолжительно не угасает. Это происходит в связи с тем, что звуки для слепых приобретают другое сигнальное значение, чем для зрячих. Они являются важным фактором ориентировки в пространстве: при ходьбе, в познавательной деятельности, в производственных и бытовых условиях. Вследствие различных способов восприятия действительности слепыми и зрячими функциональные структуры ориентировочной реакции у них различны. Утрата зрения вызывает перестройку межанализаторных связей и обуславливает переделку сигнального значения многих раздражителей.

Результаты исследований, проведенных А. М. Зимкиной [8], [29] и

сотрудниками руководимой ею лаборатории, показывают, что при ориентировочных реакциях на звуки у слепых возникают мощные подкорковые импульсы, заряжающие кору и повышающие ее тонус, это рассматривается авторами как одно из средств компенсаторной перестройки нервной системы в связи с утратой зрения.

Сформировавшиеся структуры ориентировочных реакций не являются строго фиксированными, а изменяются в зависимости от того, насколько привычными для слепых стали условия ориентировки. При определенных условиях ориентировочные реакции на звуковые раздражители у слепых не усиливаются и, так же как у зрячих, быстро угасают, если воздействия повторяются при одних и тех же условиях (работы Л. А. Новиковой, Н. П. Парамоновой, Е. Н. Соколова [64], [66]).

Об изменении нейродинамики при утрате зрения свидетельствуют исследования электрической активности коры больших полушарий мозга у слепых, проведенные многими советскими и зарубежными авторами. Однако результаты этих исследований носят весьма противоречивый характер. Они проводились на очень ограниченном количестве слепых в 4—5 человек, и поэтому выводы являются недостаточно убедительными.

В 1954—1955 гг. нами совместно с Л. А. Новиковой [26], [64] были проведены исследования электрической активности мозга на 40 взрослых слепых (среди которых было 3 слепорожденных и 37 ослепших). Из обследованных нами слепых 12 человек подвергались неоднократному повторному обследованию. Результаты исследования показали, что у слепых наблюдается значительное изменение электрической активности коры в сравнении со зрячими. Электроэнцефалограмма у слепых характеризуется иной ритмикой, чем у зрячих. Из 40 обследованных слепых у 37 альфа-ритм в затылочной и других областях коры депрессирован. Вместо альфа-ритма (т. е. колебаний электрических потенциалов с частотой от 8 до 13 в секунду) у слепых выражено зарегистрировано бета-ритм (колебания электрических потенциалов с частотой от 18 до 20 в секунду). Ритмика у слепых характеризуется большой частотой и низкой амплитудой биоэлектрических потенциалов. Однако у троих слепых из 40 наблюдался выраженный альфа-ритм в затылочной и других областях коры. В отличие от зрячих у них альфа-ритм появлялся чаще в центральных и лобных областях коры. При этом у слепых от рождения и ослепших не обнаружено на электроэнцефалограмме каких-либо отличий.

Наличие альфа-ритма у одних слепых и отсутствие его у других свидетельствует о том, что нейродинамические изменения, возникающие у слепых вследствие отсутствия афферентации с сетчатки глаза, носят функциональный характер. Выяснилось, что если давать ритмические звуковые раздражения, то у слепых от рождения и у ослепших наблюдается появление альфа-ритма. При этом он регистрируется синхронно во всех областях коры и наиболее выражено — в центральной области коры. Появление альфа-ритма наблюдалось у слепых также при определенных раздражениях двигательного анализатора.

Полученные материалы дают основания предполагать, что в связи с прекращением поступления импульсов с сетчатки глаза электрическая активность коры мозга у слепых изменяется вследствие обеднения афферентации. Это изменение наиболее выражено в затылочной области, где наблюдается исчезновение альфа-ритма, в то время как у зрячих в затылочной области коры наблюдается наиболее выраженный альфа-ритм. Результаты исследований показали, что нейродинамические изменения охватывают всю кору в целом. При даче звуковых ритмических сигналов наблюдается синхронизированное появление альфа-ритма во всех областях коры, причем эти ритмы наиболее выражены, в отличие от зрячих, в центральных и лобных областях.

Поступающие импульсы со слухового, двигательного и других ана-

лизаторов при отсутствии афферентации с сетчатки глаза оказывают иное возбуждающее и тормозящее воздействие на электрическую активность мозга у слепых в сравнении со зрячими. Этим, видимо, объясняется появление альфа-ритма в лобных и центральных областях коры. Это свидетельствует о перестройке корковой нейродинамики при отсутствии импульсации с периферического конца зрительного анализатора.

Полученные материалы указывают на то, что с выключением зрения у слепых не наблюдается каких бы то ни было патологических проявлений в корковой деятельности. На электроэнцефалограмме слепого не обнаружено медленных волн (дельта-ритма). Синхронизированное появление альфа-ритма во всех областях коры указывает на то, что отсутствие зрительной импульсации не нарушает механизм замыкания межанализаторных связей.

Из приведенных материалов мы видим, что утрата зрения вызывает нейродинамические изменения, имеющие характер функциональных компенсаторных перестроек. Эти изменения не являются какими-либо качественными новообразованиями в нервной системе слепого. Они лишь свидетельствуют о том, что при отсутствии зрения нервные процессы перестраиваются. Эта перестройка захватывает всю корковую нейродинамику. Многочисленными исследованиями деятельности анализаторов у слепых, проведенными целым рядом советских авторов (Т. И. Белова [37], И. Г. Беляев [11а], С. Г. Жислин [24], З. М. Жуковская [25], М. И. Земцова [26], А. М. Зимкина [8], [27], [28], [29], К. Х. Кекчеев [34], [35], [36], [37], Т. С. Мурзаева [63], М. Р. Магенович [59], А. И. Рудник [72], В. С. Сверлов [74], [75], [76], И. А. Соколянский [83], А. В. Ярмоленко [98], [99], [102] и другие), показано, что при утрате зрения наблюдается перестройка деятельности слухового, кожного, двигательного и других анализаторов. Механизм регуляции коры при отсутствии зрительного восприятия обеспечивается через посредство расширения афферентации с разных анализаторов и образования в зависимости от условий сложных систем динамических связей, играющих важную роль в компенсации. При микроориентировке в некоторых случаях привлекается дополнительная афферентация с различных органов и систем, мало используемая в обычных условиях при наличии зрения (с ногтей, языка, губ и других органов).

Афферентация коры у слепых обогащается не только за счет привлечения различных источников сигнализации с периферии, но и за счет использования следовых реакций центральной нервной системы.

У лиц, пользовавшихся ранее зрением, в системные связи широко вовлекаются следы зрительных впечатлений, что обогащает их представление об окружающей действительности (работы М. И. Земцовой [26], Б. И. Коваленко [39], В. М. Сретенской [84] и других).

По мере выработки приемов и способов компенсации следы зрительных впечатлений постепенно угасают.

Угасание зрительных образов означает перестройку динамических систем связей и образование новых систем связей. Стирание следов зрительных представлений совершается не сразу. Наблюдается некоторая инертность нервных процессов, исчезнувшие зрительные образы иногда при затруднениях в ориентировке слепых вновь всплывают. Чем прочнее были закреплены в индивидуальном развитии динамические системы связей с участием зрительного компонента, тем труднее осуществляется угасание зрительных образов. Однако сохранение зрительных впечатлений зависит от содержания деятельности ослепших.

Изменения нейродинамики при утрате зрения, как было отмечено, несут функциональный характер и в принципе мало сказываются на закономерностях развития чувствительности у слепых. Об этом свидетельствуют сравнительные возрастные исследования слуховой, кожной и двигательной чувствительности у слепых и у зрячих детей.

Проведенные нами сравнительные аудиометрические измерения слуха у 25 слепых и у 25 зрячих детей в возрасте от 8 до 16 лет обнаружили, что с возрастом слуховая чувствительность на тоны постепенно до определенного уровня повышается как у слепых, так и у зрячих детей. Каких-либо существенных отклонений в развитии слуха у слепых детей не обнаружено.

К. Х. Кекчевым [34], [37] и другими показано, что развитие мышечного чувства у слепых и у зрячих детей также имеет общие закономерности: с возрастом наблюдается повышение мышечной чувствительности как у слепых, так и у зрячих детей. При этом у слепых наблюдается более высокий уровень чувствительности в сравнении со зрячими. Автор это объясняет тем, что в процессе бытовой и трудовой деятельности слепые в связи с отсутствием зрительного восприятия более часто пользуются мышечной чувствительностью, что способствует ее развитию и совершенствованию. Однако и у зрячих людей в зависимости от содержания их практической деятельности наблюдается повышение различных видов чувствительности: слуховой, кожной, двигательной и др. (исследования Б. Г. Ананьева [2], [3], [4], [5], Н. К. Гусева, Т. О. Гиневской [21], [22], Б. Ф. Ломова [2], Л. А. Шифмана [94], [95] и других).

Все это указывает на то, что у слепых не наблюдается каких-либо качественных новообразований или патологических изменений и в аналитической деятельности, а имеется общая со зрячими тенденция развития анализаторов и общие возрастные изменения чувствительности.

Большой интерес в изучении чувствительности у слепых представляют исследования А. Бирилева [12], А. А. Крогиуса [47] о компенсации зрения слухом и осязанием. Эти исследования раскрывают возможности взаимозаменяемости анализаторов у слепых, что позволяет им ориентироваться в сложных условиях при ходьбе, в трудовых актах, в быту, в познавательной деятельности и т. д.

В развитии тактильного и мышечного чувства у слепых, как показали наши исследования, огромную роль играет трудовая деятельность человека.

В процессе труда формируется умение оценивать с помощью мышечного чувства форму, величину, вес предметов, пропорциональные отношения, расстояние, направление и т. п. Все это позволяет слепому правильно ориентироваться при восприятии учебного материала, при выполнении рабочих движений, а также при ходьбе. Исследования движений слепых в различных плоскостях (работы М. И. Земцовой [26], К. Х. Кекчева, Е. И. Костиной [36] и других) показали, что слепые при создании определенных условий ориентируются в пространстве очень точно и вырабатывают тонко координированные движения рук при выполнении самых разнообразных трудовых операций.

Многие слепые при создании относительно постоянных производственных условий работы проявляют виртуозность в рабочих движениях и в производительности труда не уступают зрячим рабочим. Большое значение для воспитания культуры движений и ориентировки в пространстве имеют занятия слепых физкультурой и спортом. Физическое воспитание способствует развитию ориентировки и двигательных навыков у слепых. Система и методы обучения слепых физкультуре разработаны Л. Б. Самбкиным [73] и Н. Н. Шеповальниковым.

Изучение процессов компенсации у человека показало, что эти процессы являются очень сложными и представляют собой синтез биологических и социальных явлений. Поэтому они не могут быть поняты, если ограничиться только физиологическим аспектом исследования. Само понятие компенсации как приспособляемости организма к внешним условиям применительно к человеку требует внесения ряда поправок.

Явления компенсации у человека определяются содержанием и условиями деятельности, в которых она протекает, общественными отно-

шениями, в которые вступает человек, пользуясь речью, с другими людьми в процессе общественного труда.

Специфические особенности компенсации у человека могут быть раскрыты лишь при рассмотрении этой проблемы в психологическом аспекте. Целым рядом психологических исследований показано, что социальные отношения между людьми, возникающие в процессе трудовой деятельности человека, имеют принципиально важное значение для формирования процессов компенсации (работы В. Н. Мясищева [62], В. М. Когана [41] и других). Социальные мотивы деятельности, общественная значимость выполняемого труда, стремление человека сохранить и укрепить свои позиции в общественной жизни — все это имеет огромное значение для совершенствования приемов и способов деятельности человека и развития процессов компенсации при тех или иных нарушениях в организме.

Еще А. И. Скребицкий (1903) показал огромные познавательные возможности у слепых и значение образования и трудовой деятельности для их умственного и физического развития [85].

Большой интерес в деле изучения психологических особенностей у слепых имели работы А. А. Крогиуса [47]. В своей книге «Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики» (1926) он обобщил материалы двадцатилетнего исследования познавательной деятельности, особенностей психического развития слепых. Его исследования показали, что в процессе деятельности слепых благодаря усиленному упражнению слуха, осязания и других видов чувствительности, благодаря особому сосредоточению внимания на слуховых, тактильных и других ощущениях и умению их правильно и разносторонне истолковать и оценить слепые получают представления об окружающих предметах и явлениях и ориентируются среди них.

Наиболее серьезным последствием слепоты являются трудности в восприятии слепыми пространственных свойств предметов и отношений между ними. Согласно исследованиям А. А. Крогиуса [47], слепые в сравнении со зрячими допускают более грубые ошибки в оценке длины линий, кривизны дуг, величины углов, положения фигур. При отсутствии зрения значительно страдают образные представления у человека. Однако А. А. Крогиус [47] отмечает, что содержание мыслей у слепых и зрячих является общим, поскольку сознание отражает отношения предметов. Это отражение доступно в такой же степени слепым, как и зрячим. По мере развития умственной деятельности чувственные впечатления у слепых, как и у зрячих, все больше уступают место деятельности мышления, играющего огромную роль в компенсации.

Исследования А. А. Крогиуса [47] выявили, что при восприятии предметов ослепшими имеют большое значение зрительные представления, что позволяет им более полно воспринимать признаки предметов и соотносить их друг с другом. С большой убедительностью им показано, что слепые в сравнении со зрячими имеют большие преимущества в развитии памяти. Они значительно лучше, чем зрячие, запоминают и воспроизводят слова, цифры, заучивают стихотворения и долго сохраняют приобретенные знания в своей памяти.

Благодаря упражнениям слепые могут достигнуть виртуозности в различных областях физического и умственного труда. В зависимости от значения для практической жизни у слепых могут совершенствоваться осязательно-двигательные, обонятельные, вкусовые, слуховые и другие восприятия.

Одной из самых насущных потребностей у слепых А. А. Крогиус считал «предоставление им возможности трудиться, возможности войти в общую трудовую организацию людей» [47].

Не умаляя значения работ А. А. Крогиуса, нельзя, однако, согласиться с некоторыми его утверждениями. А. А. Крогиус [47] считал, что

полное и качественное содержание представлений у слепых и зрячих разнородно, что слепые неспособны к наглядно-образному восприятию пространства, а довольствуются схемами и не наглядными знаниями. Сходство в представлениях у слепых и у зрячих он считал лишь в «однородности формальных элементов зрительных и осязательных восприятий пространства» [47; 89].

В свете ленинской теории отражения и сеченовского понимания психической деятельности как рефлекторно-отражательной деятельности осязательное и зрительное восприятия отражают в мозгу человека предметы как объективно существующие реальности. Поэтому по своему содержанию они являются общими и различны лишь по способам отражения.

Нельзя не отметить также одностороннюю трактовку А. А. Крогиусом [47] чувства препятствия у слепых (так называемого «шестого чувства»). Автор, правильно отвергая качественное своеобразие этого чувства, вместе с тем пришел к неправильному выводу, заключающемуся в том, что ведущее значение в различении препятствий слепыми имеют температурные ощущения. Современные исследования В. С. Сверлова [74], [75] показали, что восприятие препятствия основано на образовании сложных систем различных связей, ведущую роль в которых приобретает слуховой анализатор, слуховое внимание и другие его виды. Эти данные получили убедительное экспериментальное подтверждение в его работах [74].

Вопрос о том, является ли познание у слепых абстрактно-схематическим или оно основано на действительно-наглядных образах, поднимался целым рядом авторов. Большой интерес в этом отношении представляет исследование Ф. Н. Шемкина о топографических представлениях у слепых [91], [92]. Автор на сравнительном экспериментальном материале убедительно показал, что слепые в принципе, так же как и зрячие, могут правильно мысленно воспроизводить образ предмета и явления. В его опытах слепые довольно точно воспроизводили карту местности, передающую пространственное положение входящих в ее состав пунктов в их взаимном отношении друг с другом и по отношению к представляющему субъекту. Обследованные им слепые смогли правильно показать направления расположенных со всех сторон вокруг них пунктов Москвы примерно с той же точностью, как и зрячие. Возникавшие при этом образы у слепых не были общими, схематическими, а характеризовались своеобразной «двигательной наглядностью».

Характер образа у слепых и зрячих различен, но содержание их является общим, поскольку тот и другой отражает объективно существующие реальности, в данном случае топографическую карту местности. Автор отмечает, что в топографических представлениях главное значение имеют не зрительные, а двигательные образы. Можно и без зрительных представлений мысленно правильно воспроизвести топографическую карту местности. Однако этот процесс воспроизведения протекает различно у слепых и зрячих. Зрячие при определении положения и направления объектов широко пользуются поворотом, жестом, с помощью которых они как бы расчлняют возникающие в их сознании представления пространственных отношений объектов. При этом они опираются на воспроизведение сложных зрительных образов, включающих все компоненты, возникающие в реальных условиях видения и ориентировки в пространстве.

Представления направления на заданный пункт у зрячих «слиты» с мысленным поворотом своего тела и движением руки (указательным жестом). Слепые к такого рода приемам воспроизведения не прибегают. Они определяют положение и направление объекта по отношению к себе, опираясь на движения пальцев.

Быстрота зрительного обозрения, отмечает Ф. Н. Шемякин, не обозначает еще верности и точности определения в оценке направления. Главную роль в этом играет двигательное представление [90], [91], [92]. Автор приходит к выводу, что у слепых имеются довольно отчетливые топографические представления, следовательно, эти представления могут формироваться без участия зрительных образов. Основным звеном в состав топографических представлений входят двигательные компоненты. У зрячих при этом в качестве одного из основных структурных элементов являются зрительные образы. Однако они не имеют решающего значения для отражения действительности. Сравнительное изучение пространственных представлений у слепых и зрячих, проведенное Ф. Н. Шемякиным, имеет большое теоретическое значение для специальной и общей психологии.

Исследования по изучению пространственных представлений у слепых были продолжены под руководством Ф. Н. Шемякина, Н. Г. Хопреминовой, которая на основе собранных ею богатых экспериментальных материалов подтвердила положение о возможности формирования сложных пространственных представлений без наличия зрительного восприятия [88], [89]. Особого внимания заслуживает в этом отношении изучение ориентировки слепых при ходьбе и дистантного восприятия ими предметов.

Возможность формирования при отсутствии зрения сложных образов, отражающих действительность, убедительно показана И. А. Соколянским [83] и А. В. Яромленко [98], [99], [102], [103]. Их исследования замечательны тем, что они раскрывают огромные возможности формирования образов, отражающих пространственные и временные отношения между предметами даже при отсутствии зрения и слуха у человека, т. е. на очень ограниченной чувственной основе.

С очень давних пор многих исследователей интересовал вопрос о восприятии слепыми на расстоянии предметов, не издающих звуков и запахов. Некоторые зарубежные авторы считали, что эта способность у слепых является качественным новообразованием, свойственным только слепым, и называли ее шестым чувством. О природе этого чувства они высказывали очень много самых разноречивых предположений. Одни из них считали, что в восприятии слепыми препятствий имеет значение синтез различных ощущений. Другие полагали, что это свойство возникает за счет утонченного развития отдельных изолированных ощущений: температурных (А. Крогиус [47]), осязательных (М. Кунц [104]), слуховых (Л. Трушель [105]) и др. Все эти авторы обращали внимание на то, что при ориентировке слепых в пространстве решающее значение имеют лишь отдельные ощущения у слепых.

В последнее время исследованиями В. С. Сверлова [75] на большом экспериментальном материале показано, что ощущение препятствия не является качественной особенностью слепых, при известных условиях оно может иметь место и у зрячих. Однако вследствие того, что слепые вынуждены постоянно пользоваться этим чувством, оно у них достигает высокого совершенства. В условиях организованного обучения этот процесс осуществляется значительно быстрее. В. С. Сверлов показал, что в восприятии препятствия на расстоянии принимают участие слуховые, кинестетические, тактильные, температурные и другие ощущения [74], [75], [76]. Ведущую роль при этом имеет слуховое восприятие и слуховое внимание. Слепой в процессе ориентировки улавливает малейшее изменение частоты, силы, окраски звука, что обеспечивает тонкую дифференцировку звуков по тону, тембру, громкости, направлению.

В свете современных научных представлений эти исследования имеют большое научное значение. Они показывают, что ориентировка слепых обеспечивается на основе образования сложных динамических систем связей под воздействием сложных раздражителей, которые слепой

использует как сигналы, позволяющие ему составить образ — картину местности. Безусловно, ведущее значение в сложном синтезе различных воздействий принадлежит слуховому восприятию, обеспечивающему возможность дистантного различения предметов.

Преимущественное значение слухового восприятия в ориентировке слепого при особых условиях может утрачиваться, в то время как способность восприятия препятствий на расстоянии сохраняется и обеспечивается за счет афферентации с других анализаторов.

Советскими и зарубежными авторами неоднократно поднимался вопрос, в какой же мере и как осязание может слепому заменить зрение при восприятии предметов и явлений действительности. Работы слепых по техническому моделированию, рельефному рисованию, черчению, лепке показывают, что пространственные представления у слепых и зрячих по своему содержанию равнозначны. С помощью осязания, так же как и с помощью зрения, при восприятии выделяются различные признаки предмета (строение, форма, величина, различные физические свойства и т. п.). Все они синтезируются, и в результате складывается расчлененный образ предмета. Это было показано еще И. М. Сеченовым.

Большое значение при восприятии предметов имеет взаимодействие зрительного и двигательного анализаторов. Это показано исследованиями Л. Арана на зрячих и Ю. А. Кулагина на слепых. Возникновение иллюзии тяжести, согласно их исследованиям, основано на образовании системных межанализаторных связей при восприятии веса предметов и объема [50]. Ю. А. Кулагин провел обследование по изучению иллюзий на 17 слепых детях разных возрастов. Он им предъявлял два изготовленных из фанеры параллелепипеда, одинаковых по весу (145 г), но разных по объему (объем одного был 450 см^3 , другого 180 см^3). При восприятии слепыми учениками равных по весу параллелепипедов обнаружилось, что меньший параллелепипед воспринимался слепыми так же, как и зрячими, как имеющий больший вес.

Иллюзия тяжести свидетельствует о том, что в жизненном опыте у слепых закрепились связи, отражающие отношение между весом и объемом предмета. При восприятии предмета ощущения веса действуют слабее, чем воспроизведение следовых системных связей. Этот процесс в принципе протекает одинаково у слепых и зрячих. Разница лишь в способах восприятия. Зрячие воспринимают вес с помощью мышечного чувства, а объем — с помощью зрения, в то время как слепые и вес и объем воспринимают с помощью мышечного чувства. Слепые, так же как и зрячие, реагируют при восприятии не на отдельные изолированные раздражения, а на их отношения, закрепившиеся в их опыте. Предмет большего объема кажется легче в сравнении с предметом меньшего объема. Сигнальное значение признака — объема имеет существенное значение в стереогнозе (осязательном узнавании объемных предметов).

Большой интерес в этом отношении представляют исследования В. С. Сверлова [76а]. Автор предъявлял (слепым от рождения и ослепшим) для узнавания скульптурные портреты людей. Результаты этих исследований показали, что зрительные восприятия не являются единственным источником формирования сложных образов. Обследованные им слепые от рождения, не пользовавшиеся никогда зрением, в результате осязательного восприятия скульптуры и последующего словесного воспроизведения образа правильно оценивали общую форму лица, носа, рта, позу, выражающую движение, значение жеста, определяли черты портретного сходства и т. д. При обследовании скульптуры слепые дети и взрослые проявляли ярко выраженные эмоции (улыбка, восклицание, восхищение и т. п.). Конечно, слепые, отмечает В. С. Сверлов, не могли при помощи осязания оценивать экспозицию (игру светотеней, обусловивших выразительность), но зато они могли более тонко оцени-

вать форму, характерные детали [76а]. Образ у слепого беднее, чем у зрячего, но он отражает действительность. Скульптура, барельеф, рельефный рисунок могут в известной мере заменить слепому картины. Особенно большое значение это имеет для ослепших, которые, пользуясь зрительными представлениями, могут при осязательном обследовании скульптуры сформировать правильный образ. Этот образ становится богаче, полнее и точнее в том случае, когда осязательному обследованию предшествует словесное описание скульптурного произведения.

Утверждение многих авторов (П. Виллэй [15] и другие) о том, что восприятие скульптуры при отсутствии зрения мало доступно, опровергается. Известно, что многие слепые создали замечательные произведения скульптуры. Это неоднократно отмечалось в литературе (С. Л. Рубинштейн [71], О. И. Скороходова [80], И. А. Соколянский и другие). Особенно высокого совершенства в области скульптурного искусства достигла ослепшая Л. М. По, утратившая зрение в позднем возрасте. В скульптуре Л. М. По тонко передает человеческие переживания, эмоции, движения, формы, пропорции, ритмику, изящество в строении человеческого тела. Ею создано много произведений, характеризующих глубокие социальные отношения между людьми в период Великой Отечественной войны («Подвиг бойца», «Партизан», «В фашистской неволе» и др.). В некоторых скульптурных произведениях она весьма удачно отражала динамические явления природы («Гроза»).

Решающее значение в формировании пространственных представлений имеет мышление и речь слепого, позволяющие ему на ограниченной чувственной основе воссоздавать образы предметов и явлений, которые он никогда непосредственно не воспринимал в таком виде. Все это является могучим средством компенсации и преодоления последствий слепоты, особенно у детей, у которых чувственный опыт ограничен.

В течение многих лет внимание целого ряда исследователей привлекало изучение развития пространственных представлений, речи, мышления у слепых детей, пути и средства педагогического воздействия на формирование познавательных способностей у учащихся.

Известно, что ограничение чувственного опыта оказывает значительное влияние на формирование образного познания и пространственные представления слепых детей. Это ведет к некоторой диспропорции в развитии словесных систем связей, с одной стороны, и наглядно-чувственного опыта — с другой. Однако при применении правильных приемов и методов обучения можно преодолеть пробелы чувственного познания действительности у слепых детей и обеспечить условия всестороннего развития учащихся.

Проведенные сравнительные исследования формирования восприятия и пространственных представлений у детей младшего школьного возраста показали, что каких-либо качественных изменений в познавательной деятельности у слепых в сравнении со зрячими детьми не обнаружилось. Трудности, возникающие у слепых детей при формировании образов предметов, обусловлены в первую очередь возрастными особенностями, которые у слепых детей более резко выражены, чем у зрячих.

В связи с отсутствием зрения у слепых детей возникают большие затруднения в познании пространственных свойств предметов: формы, величины, направления, положения и т. п. Это сказывается на усвоении знаний учащимися, в особенности геометрического материала. Из исследований, проведенных Н. В. Клушиной [37а], выяснилось, что учащимся начальных классов школы слепых значительно легче запоминать числовые выражения линейных мер и обнаруживать сравнительные отношения протяженности между предметами, чем дать определение длины, ширины и высоты в линейных мерах.

Ошибки слепых детей в оценке мер длины объясняются не столько тем, что они зрительно не воспринимали эти меры, сколько словесными приемами обучения, которые не позволили учащимся сформировать правильные понятия о мере как единице измерения. От учителя они узнали название мер, путем осязания познакомились с этими мерами, а практических измерений производили мало. Поэтому образовавшиеся у них связи между осязательно-двигательным образом, отражающим линейную протяженность, и словом, обозначающим числовое выражение меры, не закрепились в процессе практической деятельности, должного соотношения образа, слова и действия у них не получилось.

Формирование представлений о мерах зависит от того, как часто учащиеся при различных изменяющихся условиях пользуются практически измерениями различных расстояний между предметами.

Исследования, проведенные Д. И. Зоричевым [32], [33], Н. А. Семейским [78] и другими, показали, что учащиеся при известных условиях и правильной методике обучения могут сформировать точные представления о мере как единице измерения пространства и овладеть умением пользоваться этими мерами на практике. Вместе с овладением знаниями и практическими умениями у них обогащаются пространственные представления, они научаются вычленять и синтезировать признаки, характеризующие пространственные свойства предметов и их отношения. Наличие конкретных образов позволяет учащимся правильно соотносить их со словесными определениями. Доказательством этого может служить воспроизведение слепыми детьми предметов в лепке и словесное их определение.

В результате обучения слепые дети довольно правильно научаются соотносить слова и образы предметов. Неумение некоторых учащихся достоверно передать в лепке образ предмета объясняется в значительной степени тем, что они еще не овладели практическими приемами лепки и допускают ошибки (деформация углов, граней, нарушение пропорций и т. п.), что искажает форму предметов. Однако это не является еще доказательством того, что у них не сложилось отчетливого образа. При предъявлении им натуральных предметов они их легко узнавали.

Большое значение при восприятии предметов слепыми детьми имеют прежние зрительные образы, на которые они опираются при узнавании предметов. Зрительные представления формы, протяженности положения, направления и помогают слепым узнавать предметы. Однако у слепых детей младшего возраста зрительные представления не являются достаточно стойкими и могут разрушаться, если они не получают подкрепления. Образ становится нечетким, расплывчатым. Это отчетливо обнаруживается при плоском письме ослепших детей.

Наши исследования показали, что при письме обычных плоских букв ослепшие дети, умеющие писать, пытаются опираться на зрительные представления. Производя движение карандашом на бумаге, они мысленно расчленяют графическое начертание буквы на составляющие ее компоненты и объединяют их в целостную композицию. Так как процесс письма у них протекает при отсутствии зрительного контроля, начертание буквы неточно. Некоторые дети произвольно перемещают буквы в пространстве, располагают их в самых разнообразных положениях, смещают и перевертывают их иногда на 180° , т. е. передают зеркально (что нередко наблюдается и у зрячих детей-первоклассников). Иногда одна буква по сходству некоторых составляющих элементов заменяется другой. Учащиеся путают пространственные положения графических элементов, составляющих буквы, забывают начертание некоторых из них, путают сходные буквы по форме. Зрительные образы о пространственных признаках буквы и отношениях между элементами у них стираются. В связи с этим они слабо дифференцируют величину, соразмерность элементов, форму, путают некоторые пространственные признаки

буквы (направление, положение графических элементов, расположение их по отношению друг к другу).

Зрительный образ распадается не сразу, а подвергается постепенному изменению. Отдельные элементы зрительного образа неодинаково подвержены угасанию. Раньше распадается представление о положении букв в пространстве, о пропорциональных отношениях между отдельными элементами, о величине буквы в целом, но еще долго сохраняется представление о форме и композиции буквы, хотя отдельные элементы могут выпадать из общей композиции.

Взрослые слепые не утрачивают навыки в начертании букв плоским шрифтом. Это объясняется тем, что в период пользования зрением они в совершенстве овладели навыками графического линейного письма и без особого труда пользуются ими без наличия зрительного самоконтроля. При этом у них сохраняются индивидуальные особенности почерка. В результате длительного упражнения в письме у них сложилась устойчивая связь между зрительным и другими анализаторами. Это позволяет им сохранить образ буквы иногда на протяжении всей жизни и пользоваться навыками графического линейного письма. Нам пришлось встречать слепых, которые спустя 50—60 лет после утраты зрения сохраняли способность писать обычным шрифтом.

Заменяющая роль осязательно-двигательного восприятия отчетливо выступает при обучении слепых специальной графике, имеющей огромное значение в деле формирования предметных и пространственных представлений у слепых. Не случайно, что этой проблеме с давних пор психологами, тифлопедагогами, инженерами, работавшими со слепыми, уделялось очень много внимания (работы О. И. Георгиевской [18], С. И. Гибора [20], Д. И. Зоричева [32], М. И. Земцовой [26], Б. И. Коваленко [39], Ю. А. Кулагина, Г. Н. Роганова [69], [70], В. С. Сверлова [77], Н. А. Семевского [78], М. И. Толозова [86] и других).

Рельефное рисование в школах слепых сводилось к начертанию на демонстрационной доске при помощи штифтов, шнура или резины планометрических рисунков в двух измерениях.

В настоящее время обучение слепых графической грамоте приобрело опромное значение, особенно с того времени, как был разработан учителем Московской школы слепых Н. А. Семевским [78] специальный мастичный прибор для рельефного рисования и найдены простые способы изготовления рельефных рисунков. На основе более чем двадцатилетнего опыта Н. А. Семевским разработана методика обучения учащихся школ слепых специальной графике. Актуальность обучения слепых графической грамоте возрастает в связи с введением политехнического обучения в нашей стране и с переходом школ для слепых на среднее образование. Пользование графическими средствами имеет большое значение для подготовки учащихся к практической деятельности. Поэтому не случайно, что проблема обучения слепых техническому рисунку была широко поставлена специалистами, занимающимися профессионально-трудовым обучением слепых.

Большой вклад в это дело внес Г. Н. Роганов [69], [70]. Им была разработана система обучения слепых рельефной графической грамоте и альбом технических рисунков. Обученные им слепые свободно читали сложные технические чертежи и схемы устройства станков, приспособлений и инструментов.

В связи с введением в практику школ слепых рельефного рисования встало много проблем, требующих научного разрешения. Прежде всего возник вопрос, возможно ли при отсутствии зрительного восприятия достоверно передать в рельефном рисунке и чертеже образ предмета. Как объемный трехмерный предмет можно передать в изображении в двухмерном пространстве так, чтобы слепой мог, пользуясь осязательным восприятием, свободно по этому изображению воссоздать образ

предмета? Может ли слепой на суженной чувственной основе, пользуясь графическими средствами, воссоздать образ предмета как объективную реальность через словесное описание? Доступно ли слепому восприятие стереометрического трехмерного рисунка и может ли он по такому рисунку воссоздать образ сложного предмета?

Проведенные нами экспериментальные исследования по обучению слепых рельефному рисунку позволили положительно ответить на некоторые поставленные вопросы. Установлено, что слепые в результате обучения могут правильно соотносить образ предмета и образ рисунка и находить сходство между предметом и его изображением. При восприятии рельефного рисунка легче воссоздается образ предмета у лиц, которые раньше пользовались зрением. При обязательном обследовании контура рисунка взор у ослепших как бы следует за движением руки: при этом глаза все время подвижны, как и при зрительном восприятии.

У некоторых ослепших, умевших ранее рисовать, наблюдается при этом характерная для зрячих поза, положение головы, «настройка» глаз, т. е. воспроизводится весь сложившийся в индивидуальной жизни стереотип связей между кинестетическим ощущением руки и кинестезией с мышц глаза. При этом отчетливо возникает и зрительный образ без какого бы то ни было воздействия с сетчатки глаза.

При выполнении рисунка ослепший как бы видит предмет и его изображение. Производя набросок линий, передающих определенное проекционное отношение в рисунке, он отчетливо зрительно представляет образ изображаемого предмета и образ рисунка, что подтверждается словесными описаниями учащихся.

Воспроизведение зрительно-кинестетических связей у ослепших можно обнаружить, как показали наши исследования, проведенные совместно с Л. А. Новиковой, путем объективной регистрации движения рук и глаз при выполнении рельефных изображений [26]. Электрографическая методика позволяет объективными средствами раскрыть сложные процессы взаимодействия между зрительным и двигательным анализаторами при восприятии и воспроизведении рисунка. Результаты проведенного нами исследования показали, что во время рисования различных предметов в двух измерениях и во время чтения рельефных рисунков у всех ослепших одновременно с движением руки регистрировалось движение глаз, что совершенно отчетливо можно было наблюдать на электромиограмме и окулограмме ослепших. При выполнении более сложных заданий поступление импульсов с мышц глаз увеличивалось. Это свидетельствует о наличии в опыте ослепших, в отличие от слепорожденных, зрительно-кинестетических связей, лежащих в основе зрительного образа.

Участие зрительно-кинестетических связей наиболее ярко обнаруживается при рельефном рисовании слепых.

Во время рисования наблюдается регистрация высокоамплитудных колебаний с глаза и руки одновременно. Как только заканчивается процесс рисования, кривая принимает вид исходной. В связи с прекращением кинестетических импульсов с мышц руки исчезают кинестетические импульсы с мышц глаза.

Исчезновение импульсации с мышц руки и с мышц глаза при осязательном восприятии рисунка и при рисовании происходит неодновременно. Сначала исчезают кинестетические импульсы с мышц руки, а потом с мышц глаза. Ослепший как бы продолжает еще мысленно обозреть рисунок. Роль зрительно-кинестетических связей при зрительном обозрении предмета зрячими и содружественная при этом работа руки и глаза показана в экспериментальных исследованиях целого ряда авторов (В. П. Зинченко [30], [31], Б. Ф. Ломов [31], А. Л. Ярбус [96], [97] и другие). В принципе механизм действия зрительно-кинестетических связей сохраняется и после утраты зрения.

Большое значение для воссоздания образа в рисунке имеет осязательное обследование натуральных объектов.

При обследовании натуральных объектов пальцы слепого охватывают поверхность предмета с разных сторон, выбирают нужные ориентиры, приметы, измеряют величины, направления и т. п. Движения ладони и пальцев слепого позволяют довольно полно и точно оценивать форму, величину, выпуклости, углубления, топографические связи и отношения, что позволяет сформировать правильный образ о предмете. Осязательные ощущения рук слепого, так же как и зрительные ощущения глаз зрячего, воспринимающего предмет, корригируются корой больших полушарий мозга, благодаря чему обеспечивается понимание воспринимаемого предмета и его изображения.

При зрительном восприятии предмета объемная форма воспринимается путем смены нескольких основных точек, с которых обзревается предмет. При осязательном восприятии предмет обследуется с разных точек одновременно путем охвата его ладонями рук или пальцами одной руки.

У слепого при передаче объемного предмета в плоское изображение возникают большие трудности. Изобразительные способы и приемы передачи объемного трехмерного тела в плоское двухмерное изображение у слепого иные, чем у зрячего. У зрячего этот процесс облегчается наличием полного и обогатленного зрительного образа предмета и рисунка, умением соотносить объемный предмет и плоское изображение на бумаге, поскольку видящие дети с ранних лет научаются узнавать и понимать рисунки и имеют возможность подражать в изобразительных средствах учителю и окружающим взрослым людям.

Принципиальная возможность восприятия трехмерного рисунка доказана экспериментальным многолетним опытом обучения слепых рисованию и черчению в Московской и других школах слепых и экспериментальными исследованиями. Научная основа этой проблемы заключается в теории восприятия предмета и рисунка. Н. Н. Волковым и другими показано, что законы линейной перспективы не зависят от законов зрительного восприятия. Теория линейной перспективы основывается на проективной геометрии. Хотя видящий человек при помощи глаза непосредственно воспринимает перспективные изменения формы, но главное значение имеет понимание смысла изображения.

Регулирующую роль при зрительном восприятии, отмечает Н. Н. Волков, выполняет кора больших полушарий мозга, оказывающая свое воздействие на периферический зрительный прибор. Впечатления предметов внешнего мира дают сравнительно уменьшенные изображения на сетчатке глаза, а благодаря регуляции нервных клеток затылочной области коры мы видим предметы такими, какими они существуют в действительности. Можно с помощью обучения достигнуть обратного восприятия предметов. Если корковые нервные клетки затылочной области повреждены, то узнавание хорошо знакомых предметов становится невозможным — наступает психическая слепота.

Зрительное восприятие представляет весьма сложный, тонко дифференцированный процесс, в котором принимают участие и оптические и мышечные системы и периферический и центральный конец зрительного анализатора, а также промежуточные зрительные нервные центры низшего порядка, через которые проходят волокна зрительного нерва. Регулирующая роль коры при осязательном восприятии предмета слепыми выступает наиболее отчетливо. Слепые, имеющие зрительные представления, пользуясь системой тактильно воспринимаемых линейных ориентиров, полагаются не только на непосредственные сигналы, поступающие с осязающих пальцев рук, но и на возникающие при этом зрительные образы, на знание правил и законов перспективных изменений, на расчеты и знание геометрических построений. Это позволяет им

довольно правильно воспринимать и передавать проекционные отношения в рельефном изображении.

Перспективно верное очертание трехмерной формы, как известно, позволяет при помощи системы линий передать объем без использования светотеневых элементов. У учащихся, пользовавшихся ранее зрением, к непосредственному восприятию рельефных линий подключаются зрительные представления светлотных отношений, сокращений формы в зависимости от удаления предмета в глубину и т. д. Восприятие объемной формы слепыми в плоском линейном изображении достигается путем понимания смысла изображения, путем использования разных способов осязательного восприятия и воспроизведения элементов прошлого опыта. Это дает возможность при отсутствии зрения передавать в рисунке основные признаки предметов. Рисунки слепых детей, выполненные с натуры, весьма несовершенны, но в них учащиеся пытаются передать основные признаки и проекционные отношения, характеризующие предмет. Известно, что проекционные отношения формы не конструируются при помощи зрения, а существуют как объективная реальность и могут быть восприняты не только глазом, но и с помощью осязания и слуха, путем воссоздания образа при помощи творческого воображения.

Проведенные Р. С. Муратовым [60] экспериментальные исследования восприятия слепыми удаляющихся в глубину предметов с помощью звуко-оптического прибора, предложенного автором, показали, что слепые по звукам, в которые преобразуются световые сигналы, могут относительно правильно оценить перспективные сокращения удаляющегося в глубину предмета. Размеры предмета, удаленного в глубину на определенную дистанцию, они воспринимают более уменьшенными, чем размеры того же предмета, расположенного вблизи. Следовательно, восприятие перспективы может обеспечиваться не только деятельностью зрительного анализатора, но и слухового и других анализаторов. Между тем многие зарубежные авторы считают, что восприятие перспективы зависит исключительно от зрения и поэтому совершенно недоступно для слепых. В связи с этим указывалось на бесполезность учить слепых восприятию изображений трехмерного рисунка. Опыты обучения слепых рисунку показали, что даже слепорожденные могут, так же как и ослепшие, научиться понимать перспективные изображения. С этой точки зрения интересны опыты, проведенные Ю. А. Кулагиным [51]. Они показали, что у слепых детей при специальном обучении может быть развито осязательное восприятие перспективных изменений размеров геометрических фигур, изображенных при различных углах поворота на рельефных рисунках с применением неравномерного точечного заполнения.

Большое значение для формирования образа имеет словесная обрисовка натуральных предметов. Однако она без опоры на чувственное восприятие предмета может дать неполное, иногда извращенное представление у слепых. Способ передачи образа предмета через слово, без опоры на чувственный опыт, основывается на образовании у слепых связей между словом и образом рисунка, в то время как главная задача заключается в том, чтобы на основе непосредственного восприятия, сопровождаемого словесной обрисовкой предмета, у слепых сложились связи между словом, образом предмета и образом рисунка при его выполнении. При этом условии слепые могут самостоятельно пользоваться рисунком как средством изобразительной наглядности и как средством абстрагирования существенных признаков предмета и обобщения знаний.

Принципы построения рельефного рисунка те же, что и обычного линейного контурного реалистического рисунка, поскольку и тот и другой передают очертания предмета как объективную реальность. Однако способы изображения слепыми и зрячими разные. Рельефные рисунки бо-

лее схематичны. В них нет многих деталей. Эти рисунки весьма несовершенны, но тем не менее в них передаются основные части предмета. Даже в весьма несовершенных рисунках учащихся можно узнать предметы, которые они изображали.

При выполнении рисунка карандашом на бумаге ослепшие дети перестраивают изобразительную деятельность по мере того, как у них уточняется образ объекта изображения. Иногда они делают несколько пробных попыток, при этом каждый раз воспроизводят рисунок снова, обогащая его большим количеством признаков и деталей.

Было бы неправильно считать, что примитивные рисунки слепых являются доказательством несовершенного у них образа предмета. Это скорее надо отнести за счет бедности изобразительных средств, которыми пользуются слепые. Дети в рисунке стремятся выделить наиболее практически значимые для них признаки изображаемых предметов и явлений того, что было в их руках. При этом они пренебрегают точностью передачи пространственных свойств (формы предмета, величины пропорциональных отношений, положений, направлений). Они стремятся выделить признаки, имеющие для них то или иное практическое значение при пользовании предметами, которые они изображают. Это особенно отчетливо обнаруживается при рисовании слепыми детьми на свободные темы. По мере того как учащиеся овладевают изобразительными средствами, они более точно передают форму предметов. Пользуясь изобразительными средствами, учащиеся старших классов решают довольно сложные задачи на построение и научаются пользоваться приемами и способами проекционного черчения, оперируя при этом сложной системой отношений линий и плоскостей (работы П. В. Лихачева [56], М. И. Толозова [86], Н. А. Семевского и других).

В этом плане особый интерес представляет опыт Н. А. Семевского [78], обучавшего слепых детей рельефному проекционному черчению. В результате обучения его ученики безукоризненно точно воссоздавали образ предмета по рельефному двухмерному изображению и воспроизводили его с помощью пластической лепки в виде трехмерной модели, и, наоборот, по трехмерной модели они без труда воссоздавали образы изображения, передавали их в чертеже в ортогональной проекции. Переход от модели к изображению и от изображения к модели свидетельствует о высокой степени расчлененности образа предмета и образа рисунка и об умении пользоваться изобразительными приемами. Учащиеся правильно сопоставляют линии изображаемого предмета и линии контура двухмерного рисунка. В рельефном рисунке все лишнее, случайное отсеивается, передаются наиболее существенные типичные признаки, то, что характеризует форму, строение предмета и т. п.

Использование рисунка как средства формирования образного познания у детей и развития у них пространственного мышления имеет большое значение. Рисование, моделирование, различные виды практической работы, лепка в школе слепых вооружают детей средствами познания действительности. Овладевая приемами чтения и выполнения рисунка, слепые дети богаче и разнообразнее могут выражать свои представления и знания в процессе изучения основ наук, что дает возможность учителю оценить не только их словесные знания, но и конкретные предметные представления действительности.

Обучение рисованию и чтению рисунка способствует развитию у слепых детей образного познания действительности и формированию предметных и пространственных представлений. Оно помогает подмечать и выделять существенные признаки, синтезировать их, абстрагироваться от случайных и правильно передавать в рисунке образ предмета. Формирование образного познания у слепых осуществляется на основе анализа и синтеза, выражающих основное содержание мыслительной деятельности как отражения объективной реальности. Форми-

рование процессов анализа и синтеза зависит от дидактических приемов обучения.

Процессы анализа и синтеза, как показали наши исследования, облегчаются в том случае, если перед учащимся ставится задача, направляющая их мыслительную деятельность, и если предметы непосредственно изучаются в практической деятельности детей. При воспроизведении предметов в лепке или модели учащиеся более тонко воспринимают их форму, строение, величину и т. д. При лепке легче обнаруживаются пробелы в представлениях слепого ребенка. Это заставляет его каждый раз прибегать к более тонкому анализу объемной формы предмета.

Большое значение для правильного понимания рисунка имеет вырезывание силуэтов ножницами. Оно помогает учащимся лучше представить форму на плоскости и подводит их к пониманию проекционных отношений. При вырезывании силуэтов учащиеся как бы обводят линейные контуры предметов.

Процессы формирования образа облегчаются также в том случае, если то, что воспринимается, имеет для слепого практическое жизненное значение и вызывает у него интерес. Исследования Н. С. Костючёк [42], [43], [45] показали, что различение признаков при узнавании предметов вырабатывается лучше на тех объектах, которые дети употребляли в практической, игровой или трудовой деятельности. Непосредственное восприятие всегда восполняется за счет имеющихся знаний и прошлого опыта детей. Огромное значение при этом имеет общественная практика, что позволяет детям в процессе общения с взрослыми людьми и зрячими сверстниками широко использовать не только свой, но и чужой опыт.

Для формирования точного осознанного образа предмета у слепых учащихся необходимо направляющее и организующее слово учителя. Объяснения учителя раскрывают многообразие конкретных признаков предмета, помогают учащимся выделить главное, характерное. При объяснении внимание учащихся обращается на строение и пространственные свойства предметов.

Исследованиями Н. С. Костючёк [44] показано, что у слепых детей не всегда имеет место правильное соотнесение слова и образа. Это часто бывает в том случае, когда педагог не обращает должного внимания на развитие образного мышления у слепых детей, а довольствуется словесными знаниями учащихся. Расхождение между конкретными представлениями и абстрактным понятием иногда встречается не только у детей младшего школьного возраста, но и у учащихся старших классов школ слепых (исследования И. М. Краснянской [46], М. И. Толозова [86] и других).

Обеднение образного мышления и ограничение возможностей наблюдения обуславливают у слепых детей затруднения при обобщении. Определяющим моментом отнесения того или иного предмета в определенную группу у детей, имеющих зрение, является наглядный зрительный образ предмета, отражающий внешние признаки, в то время как у слепых детей вследствие суженной чувственной основы отнесение мало знакомых предметов в какой-либо группе производится на основе преимущественно речевых представлений. В связи с этим у них, как показали исследования Н. С. Костючёк [44], нарушается соотношение словесных обозначений предметов и их образов. У зрячих школьников это менее выражено. По мере обучения у зрячих детей значительно более обогащается образное мышление, чем у слепых, в то время как словарный запас у слепых детей увеличивается по годам обучения быстрее, чем у зрячих.

При узнавании предметов слепыми детьми в первую очередь выделяются признаки, о которых дети получили сведения из практической

жизни при употреблении этих предметов, из общения с окружающими людьми.

При отсутствии зрительного восприятия образное мышление у слепых детей обедняется, в связи с чем возникают другие способы обобщения, основанные в ряде случаев только на речевых связях. Обобщение осуществляется на основе установления общности представляемых признаков и словесного соотнесения их с прежним образом. Образно-речевой способ обобщения встречается и у зрячих детей младшего школьного возраста. Это объясняется ограниченным запасом представлений об окружающих предметах. Если детям предметы хорошо знакомы из практической жизни, они при формировании понятий опираются на наглядные образы. Так, в исследовании Н. С. Костючёк [44] убедительно показано, что при оперировании понятиями о предметах, хорошо знакомых слепым детям из повседневной жизни и трудовой деятельности (рабочие инструменты, музыкальные инструменты и т. п.), нарушений в соотношении между словесным обозначением и образом предметов у слепых детей не наблюдается.

Формирование способов обобщения у слепых детей, как и у зрячих, зависит от методических приемов обучения, от запаса знаний и состояния общего уровня развития. При правильных методах обучения по мере накопления знаний и применения их в практической жизни учащиеся формируют более отчетливые представления и более правильные понятия. Одновременно они совершенствуют способы различения и обобщения. Дети начинают отвлекать и обобщать более существенные признаки и вместе с тем более обогатенно представлять предмет в его многообразии конкретных признаков. Это позволяет им более правильно соотносить образ предмета со словесным обозначением. Совершенствование способов обобщения сказывается на улучшении осязательного восприятия предметов и изображений.

По мере роста образовательного уровня осязательное узнавание улучшается.

Огромную роль в процессах компенсации и в познавательной деятельности слепых детей играет устная и письменная речь. Посредством языка слепой ребенок закрепляет знания и общается с окружающими людьми. Это значительно обогащает умственное развитие учащихся и расширяет возможности сознательного отражения окружающего мира (работы И. К. Смирнова [81], [82] и других). Соотношение чувственного и словесного не остается неизменным. В процессе обучения по мере обогащения знаниями и практическим опытом вскрываются сложные взаимодействия наглядного образа и слова.

Роль образа качественно изменяется на различных стадиях обучения.

Важную роль в процессах познания у слепых имеет воссоздающее воображение, являющееся одной из форм отражения объективной реальности. При отсутствии зрительного восприятия действительности роль воссоздающего воображения повышается. При помощи его восполняются имеющиеся у слепых пробелы в чувственном образе. Однако если предварительно со слепыми детьми не была проведена работа по ознакомлению их путем наглядности с предметами и явлениями окружающей действительности, то воссоздающий образ может неправильно отражать окружающие явления.

Особенно трудно слепым детям воссоздать образ на основе описания динамических явлений природы, описания пейзажа. Обычно в таких случаях учащимися в их изложениях, сочинениях, рассказах передается больше логическая сторона текста, чем конкретные образы. Иногда учащиеся употребляют слова и образные выражения без необходимой опоры на конкретный наглядный образ. Следует заметить, что и у зрячих детей воссоздание образа, предусматривающее описание явлений при-

роды, протекает значительно труднее, чем передача смыслового значения текста.

Очень часто слепые дети вводят в своих рассказах, сочинениях, изложениях новые элементы за счет воспроизведения имеющихся в их опыте словесных систем связей или каких-либо эмоционально окрашенных воспоминаний о событиях из личной жизни. Если учащиеся в повседневной жизни или в специально организованных условиях обучения наблюдали то, что описывается в том или ином произведении, они воссоздают образ на основе непосредственно чувственных связей. Этот образ значительно живее, богаче, полнее. Такие образы долго живут в сознании слепого ребенка и являются надежной основой для их дальнейшего обогащения, перестройки, преобразования под влиянием знаний, которые учащиеся получают из книг, рассказов зрячих сверстников и взрослых.

Способы воссоздания образа бывают различные. В одних случаях слепые опираются на непосредственно чувственные элементы (слуховые, тактильные, кинестетические воздействия извне). Под влиянием внешних воздействий происходит оживление имеющихся в опыте слепого слуховых, осязательно-двигательных и других представлений. Так, ослепшая Ш., воспринимая с генератора при радиоприеме звуковые мелодии букв, создает под их воздействием сложные музыкальные образы. Ослепший Г. под влиянием тех же звуковых мелодий воссоздает зрительные образы графических знаков азбуки Морзе такими, как он встречал их в курсе физики, когда, будучи зрячим, учился в школе. Ослепший Н. под влиянием звуковых сигналов воссоздает зрительные образы печатных букв и т. д. Таким образом, одни и те же раздражители у разных лиц оживляют разные ассоциативные связи между различными компонентами в зависимости от сложившегося опыта в течение индивидуальной жизни.

Воссоздание образов у взрослых слепых может происходить при ограниченной опоре на непосредственно чувственные элементы и без опоры на них (первоисточником возникновения образа, конечно, когда-то было непосредственно чувственное восприятие действительности). В этом отношении представляют большой интерес данные, приведенные в книге О. И. Скороходовой «Как я воспринимаю мир» [80].

Приведем выдержку из одного ее очерка на тему «Как я представляю, что происходит на сцене». Автор отмечает, что на нее производит сильное впечатление не только словесное описание того, что происходит на сцене, но и возникновение непосредственно наглядного образа. Описывая национальный танец кавказца, она отмечает: «Он представлялся мне среднего роста (хотя мне не сказали, какого он роста), со смеющимся лицом, быстрыми, уверенными движениями. Верхнюю часть костюма я ясно не представляла, но зато мне представлялись широкие развевающиеся во время танца рукава, а нижнюю часть костюма я представляла в виде широких шаровар. Благодаря тому, что я ощущала звуки музыки (рояль) и топот ног, я представляла, как быстро, с каким увлечением плясал кавказец. Его танец «с опнем», так думала я, заразил меня, я сама была так наэлектризована и была готова поклясться, что вижу танцующего, что осматриваю руками его фигуру, его чекмень с развевающимися рукавами, его разгоряченное танцем лицо, и мне казалось, что он совсем не устал, а, наоборот, широко улыбается, показывая крупные, словно выточенные зубы. Образ пляшущего артиста возник в моем представлении только потому, что я ощущала вибрации веселой музыки и бойкий дробный топот ног» [80; 246].

Мы видим, насколько ярко при значительном ограничении восприятия передает она своеобразный наглядный образ танцующего человека.

Чтобы показать, какого совершенства может достигнуть человек, не имеющий зрения, в формировании образа при помощи воссоздающего

творческого воображения, мы провели ряд индивидуальных экспериментов по изучению конструктивного мышления ослепших инженеров и техников. С этой целью мы предложили им конструктивно разработать какой-либо оригинальный проект из знакомой им специальной области и продиктовать его чертежнику с тем, чтобы последний с их слов мог выполнить чертеж. Предварительное обдумывание проекта и диктовка его чертежнику предполагает сложную мыслительную работу и высоко развитые пространственные представления у ослепших, базирующиеся на расчлененном образе.

Процесс диктовки проекта заключался в том, что ослепшие, пользуясь знаниями правил проекционного черчения, передавали через слово систему последовательных суждений, расчетов, отражающие процесс конструктивного решения поставленной задачи. При диктовке они оперировали сложной системой понятий, опираясь при этом на наглядно-пространственные образы деталей, узлов, действующих механизмов и т. п. Широко используя свой прошлый опыт, они выделяли из сложных образов отдельные фрагменты, устанавливали между ними связи, отношения, зависимости на основе математических расчетов и вычислений. Отчетливо представляя взаимоположения действующих механизмов, они мысленно перемещали детали в пространстве, преобразовывали отдельные узлы, объединяли их в сложные механизмы.

Иногда их речь сопровождалась изобразительными движениями: обведение контура деталей пальцем на столе, в воздухе, выполнение наглядной «модели» с помощью перегибания листа бумаги и т. д. Это помогало им более отчетливо представить в пространстве действующие механизмы и взаимоположения деталей.

Для самопроверки и оценки того, насколько правильно их конструктивное решение соотносится с объективными техническими требованиями и возможностями практического применения, они задавали чертежнику несколько контрольных вопросов.

В процессе диктовки у ослепших воссоздавались новые образы, которые в зависимости от конструктивного решения, вариаций деталей, размеров, выбора принципов соединения, креплений деталей и т. п. перестраивались и изменялись.

Пользуясь словом, ослепшие практически воплощали свой творческий замысел в чертеж, технически выполняемый другим человеком. Постепенно в процессе реального осуществления первоначального творческого замысла обогащалось слово, подкрепленное практическими действиями (черчение пальцем на столе, в воздухе и т. п.). Это оживляло имеющиеся в их опыте ассоциативные связи и служило толчком для дальнейшей работы мышления.

Чем богаче знания и практический опыт ослепших в той или иной области, тем шире раскрывались возможности создания и обогащения образа конструкции. Мы видим, что творческое воображение является могучим средством в воссоздании сложных зрительно-кинестетических, зрительно-слуховых и других образов. Однако следует учитывать, что воображение представляет некоторый отход, отвлечение от действительности. Поэтому не все, что есть в представлении человека, правильно отражает объективные явления действительности. При отсутствии зрительного восприятия, при суженной чувственной основе воображения возникает опасность ухода в голую абстракцию. При этом образы могут создаваться без должной опоры на конкретное многообразие действительности. Отражение в этом случае может быть неполным, иногда даже неправильным и искаженным.

Образы у слепых могут быть фантастическими, хотя и эти образы в какой-то мере всегда отражают объективную реальность. Чтобы избежать искажений образов, необходимо слепым создать условия, при которых они могли бы реализовать свои представления в практической дея-

тельности. В этом отношении исключительное значение приобретает в школах слепых техническое моделирование, рельефное черчение, рельефное рисование, лепка, вырезывание и другие виды практической работы. Такого рода приемами воссоздания образов у слепых часто пользуются педагоги специальных школ слепых. При воссоздании образа огромную роль имеет предварительная словесная обрисовка. На основе восприятия и воспроизведения прежних представлений и словесной обрисовки предметов и явлений у школьников создаются новые образы, отражающие действительность. Опираясь на прежний опыт и словесное описание, они могут представить местность, в которой никогда не были, создать отчетливое представление о действующих машинах, о внешнем виде и строении животных, растений, которых они никогда чувственно не воспринимали в таком виде.

Так, ослепший изобретатель Т. рассказывает, что, когда ему читают техническую литературу, он по описанию строения механизмов отчетливо представляет взаимодействие частей, систему передач, сложные динамические процессы. При этом у него иногда возникают мысли о новой конструкции того или иного отдельного узла или целого механизма, об изменении взаимодействия частей и т. д. При описании технических деталей его мысль как бы «забегает» вперед, опираясь на знание общих законов, технических принципов действия механизмов. Он на основе некоторых исходных данных может отчетливо представить всю сложную динамическую систему передач, взаимодействие частей, возможные неполадки и конечный результат работы механизма в целом.

Создание новых образов предметов и явлений, которые ослепший изобретатель никогда не видел, мысленное представление сложных пространственно-кинематических отношений свидетельствуют о том, что даже при отсутствии зрительного восприятия в процессе трудовой деятельности могут формироваться способы отражения сложных пространственных динамических отношений действительности, что казалось бы невозможным при отсутствии зрительного восприятия.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что при отсутствии зрения можно достигнуть высокого совершенства в формировании пространственных представлений и в развитии технического мышления у слепых, при этом существенное значение имеет знание принципов действия механизмов, знание правил проекционного черчения. Специальные технические знания и умения помогают воссозданию конкретного образа. Огромную роль для формирования образного познания у слепых, как было отмечено, играет рельефное рисование, рельефное черчение, техническое моделирование и т. п. Развитие технического творчества среди слепых является могучим средством компенсации последствий слепоты. Особенно большое значение оно имеет в развитии предметных и пространственных представлений у слепых, что способствует повышению качества обучения.

Роль воссоздающего воображения имеет большое значение при овладении учащимися основами наук по физике, математике, географии, химии, биологии, черчению. Особенно большое значение оно имеет при овладении знаниями по машиноведению, электротехнике, радиотехнике и т. д. С введением во многих школах машиноведения и производственного обучения в области металлообработки, электротехники, радиотехники, монтажно-сборочных и других работ воссоздающее воображение играет исключительную роль, так как вышеуказанные дисциплины предъявляют большие требования к умственной деятельности слепых, к формированию у них приемов и способов сложных обобщений, характеризующих пространственные свойства и пространственные отношения между предметами. Пространственное мышление играет у слепых огромную роль при управлении механизмами, при производстве измерений, при устранении различного рода неполадок. Особое значение оно приобретает

при решении технических задач, при пользовании различного рода приспособлениями, измерительными приборами, при изучении устройства машин, станков, инструментов, при чтении рельефных чертежей и т. д.

Проведенные Н. С. Кузиным [48], [49], И. Б. Песиним [65] и Г. Н. Рогановым [69], [70] исследования показали, что слепые при правильных методах обучения могут достигнуть высокого совершенства в формировании технического мышления и в овладении сложными техническими знаниями, позволяющими им управлять сложными механизмами, производить расчеты, измерения, решать кинематические задачи и т. п.

В зарубежной психологической литературе эти вопросы почти не изучались.

Следует заметить, что в школах слепых формированию пространственных представлений и технического мышления у учащихся придается исключительно важное значение как могучему средству компенсации отсутствующего зрения.

При рассмотрении приведенных выше материалов мы видели, что формирование пробелов чувственного опыта у слепых может осуществляться только при правильном применении словесных и наглядных средств обучения и при практическом применении знаний учащихся в трудовой деятельности. В период обучения в школе слепых следует уделять большое внимание не только вооружению учащихся знаниями, умениями и **навыками**, необходимыми им для практической деятельности, но и развитию мышления, речи и творческого воображения. Это предполагает формирование у учащихся умения наблюдать окружающие предметы и явления, умения использовать яркие образы, полученные из книг, рассказов, из общения с окружающими.

Особенно большое значение имеют описания явлений природы, рисующие картины живописного ландшафта, внешний вид животных, растений и т. п. Большое значение также имеет развитие музыкального и литературного творчества. Оно содействует обогащению образных представлений у детей. Особое место в системе обучения в школах слепых должно занять рельефное рисование, рельефное черчение, техническое моделирование, конструирование, работа с контурными картами и т. д.

В содержание обучения учащихся в учебных мастерских внесено существенное изменение, направленное в сторону установления наиболее тесной связи между общеобразовательными предметами и трудовым обучением. При занятиях в учебных мастерских физический труд учащихся связывается с применением знаний по общеобразовательным предметам. Осуществление связи занятий по труду в учебных мастерских с физикой, математикой, химией, географией, широкое применение кинематических и технологических задач, применение вычислений, расчетов, связанных с практической работой в учебных мастерских, обогащают умственное развитие слепых.

Образное мышление и чувственное познание у слепых обогащаются также за счет применения специальных технических средств компенсации. Такими средствами служат разрабатываемые различными исследователями специальные тифлоприборы (работы М. М. Германова [19], М. А. Вербука [13], Р. С. Муратова [60], Я. Р. Фишлева [87] и других). Эти приборы позволяют заменить с помощью технических средств зрительное восприятие оптических признаков слуховым восприятием предметов и тем самым обогатить представления слепых об окружающей действительности.

Разработанные Свердловской тифлотехнической лабораторией Института дефектологии приборы позволяют слепому через посредство звуковой сигнализации на основе применения фотоэффекта воспринимать многие предметы и явления окружающего мира, характеризующиеся оптическими свойствами (линию горизонта, силуэты гор, перспективные со-

крашения при удалении предметов, изменения светлотных отношений, топографическую картину местности и т. п.).

Огромное значение технические средства компенсации имеют для расширения знаний слепых через посредство чтения книг. Советскими авторами разработаны конструкции установок, позволяющие слепым читать обычный плоскопечатный шрифт. Преобразование плоскопечатного шрифта в звуковые сигналы при помощи фотоэффекта дало положительные результаты.

Экспериментальное обучение группы слепых, проведенное Свердловской тифлотехнической лабораторией на фонической установке [14], показало, что слепые после известного срока обучения, пользуясь звуковыми сигналами, могут читать любой текст обычной книги со скоростью 300—400 знаков в минуту.

Положительные результаты достигнуты И. А. Соколянским и Ю. А. Кулагиным [83а] при обучении слепых чтению обычного шрифта с помощью тактильной установки. В этом случае обычный плоскопечатный шрифт преобразуется при помощи фотоэффекта в своеобразные сигналы, воспринимаемые слепыми с помощью осязания [83а]. Однако эти установки еще находятся в стадии экспериментального изучения. Сделанные попытки расширения познавательных возможностей слепых с помощью технических средств являются еще недостаточными. Авторы прилагают дальнейшие усилия для совершенствования этих средств. Однако уже на данном этапе предложенные для ориентировки слепых звуковые электроиндикаторы и читающие машины показывают принципиальную возможность их использования для облегчения ориентировки слепых и расширения их познавательных возможностей.

Технические средства компенсации имеют большое значение для трудоустройства слепых. Целым рядом авторов (Г. Н. Роганов [69] и другие) разработаны конструкции специальных измерительных инструментов, приспособлений, позволяющих слепым при помощи осязания и слуха определять показания с точностью до 0,02 мм (штангенциркуль, нутромер, микрометр, измерительная линейка и др. [69]).

Учителем Московской школы слепых М. И. Толзовым [86] разработана целая серия конструкций по физике, позволяющих слепым пользоваться различными измерительными приборами при выполнении лабораторных работ и практических занятий по физике. Б. И. Коваленко разработал специальную готовальню для слепых, позволяющую производить рельефные чертежи на бумаге и т. д. [38]. Н. А. Семеvским создан прибор для рисования и черчения в школе слепых [78].

Все это имеет огромное значение для расширения познавательных возможностей слепых, для повышения качества обучения и подготовки учащихся школ слепых к практической жизни и трудовой деятельности.

Общественно полезный труд является самым мощным фактором компенсации и преодоления ограничений, связанных со слепотой. Поэтому не случайно, что большая группа педагогов, психологов, инженеров и других специалистов уделяет большое внимание исследованиям по изучению профессий, доступных для слепых, и перспектив их рационального трудоустройства (работы О. И. Гандиной [17], В. Г. Дмитриева [23], М. С. Мякотина [61], Н. С. Кузина [49], И. Б. Песина [65], Г. Н. Роганова [69], А. Ц. Пуни [68], В. С. Потапова [67] и других).

Пути компенсации наиболее многогранно раскрываются в специфических условиях познавательной и общественно-трудовой деятельности. Труд создает возможность развития пространственных представлений, совершенствования процессов анализа и синтеза, развития мышления и речи у слепых.

Могучим средством при формировании процессов компенсации и преодолении последствий слепоты является осознанная целенаправленная социально-трудовая деятельность. Поэтому введение среднего образова-

ния, политехнического обучения в нашей стране имеет огромную роль не только для подготовки учащихся к практической жизни, но и для развития познавательных возможностей и формирования личности слепого в целом.

Изучение процессов компенсации и особенностей психической деятельности слепых имеет большое значение для повышения качества обучения, воспитания, трудоустройства и охраны здоровья слепых. Опираясь на закономерности компенсации, можно при помощи научно обоснованных средств и создания необходимых условий добиться преодоления трудностей, обусловленных слепотой, достигнуть всестороннего развития умственных и физических способностей у слепых, обеспечить подготовку их к активной общественно-трудовой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. Соч. Т. 14. Изд. 4. М., Госполитиздат, 1947.
2. Ананьев Б. Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Яромленко А. В. Осозание в процессах познания и труда, изд-во АПН РСФСР, 1959.
3. Ананьев Б. Г. Труд как важнейшее условие развития чувствительности. «Вопросы психологии», 1955, № 1.
4. Ананьев Б. Г. Пространственное различие. Л., изд-во ЛГУ, 1955.
5. Ананьев Б. Г. К теории осозания. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
6. Анохин П. К. Новые данные об особенностях афферентного аппарата условного рефлекса. «Тезисы докладов на совещании по психологии 1—6 июля 1955 г.», изд-во АПН РСФСР, 1957.
7. Анохин П. К. Общие принципы компенсации функций и их физиологическое значение. «VIII Всесоюзный съезд физиологов. Тезисы докладов». М., 1955.
8. Асахов Б. Д., Зимкина А. М., Степанов А. И. Об особенностях ориентировочной реакции на звуковые раздражения слепых. «Физиологический журнал СССР». Т. XLL, 1955, № 3.
9. Асратян Э. А. Физиология центральной нервной системы. М.—Л., изд-во АМН СССР, 1953.
10. Асратян Э. А. Компенсаторные приспособления центральной нервной системы в свете учения И. П. Павлова. «Учение И. П. Павлова о теоретической и практической медицине». Вып. 2. М., Медгиз, 1953.
11. Боголепов Н. К. Нарушение двигательных функций при сосудистых нарушениях мозга. М., Медгиз, 1953.
- 11а. Беляев И. Г. К вопросу о роли зрения в развитии функций двигательного анализатора. Сб. «Особенности познавательной деятельности слепых», изд-во АПН РСФСР, 1958.
12. Бирлиев А. Тифлопедагогическая техника, Учпедгиз, 1928.
13. Вербук М. А. Новые возможности повышения наглядности в школе слепых. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 1. М., Учпедгиз, 1957.
14. Вербук М. А. Чтение слепыми текста, напечатанного типографским способом, посредством условной фонической сигнализации. «Известия АПН РСФСР». Вып. 90, 1957.
15. Виллей П. Психология слепых (пер. с франц.). М.—Л., Учпедгиз, 1931.
- 15а. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка, изд-во АПН РСФСР, 1950.
16. Выготский Л. С. Избр. психологические иссл., изд-во АПН РСФСР, 1956.
17. Гандина О. И. Принципы подыскания для слепых рабочих мест на производстве. Сб. «Трудовое устройство слепых». Под ред. Н. М. Ободана и О. И. Гандиной. Л., 1949.
18. Георгиевская О. И. Использование рельефных рисунков при обучении слепых детей биологии. Сб. под ред. М. И. Земцовой «Из опыта обучения слепых и слабовидящих детей», изд-во АПН РСФСР, 1954.
19. Германов М. М. Преобразование типографских знаков в доступные слепому сигналы. «Известия АПН РСФСР». Вып. 90, 1957.
20. Гибор С. И. Особенности обучения слепых графике. М., Учпедгиз, 1935.
21. Гиневская Т. О. Развитие движений руки при осозании. «Известия АПН РСФСР». Вып. 14, 1949.
22. Гусев Н. К. О роли практики и дегустации в развитии вкусовой чувствительности. Под ред. Д. П. Осипова и Б. Г. Ананьева, 1940.
23. Дмитриев В. Г. Производство и профессии, доступные для ослепших. М., изд-во ЦИЭТИНа, 1944.
24. Жислин С. Г. Об особом типе восприятия и его отношении к так называемому чувству препятствия у слепых. «Вестник АМН СССР», 1946, № 4.

25. Жуковская З. М. Исследование активного осязания у слепых детей Ленинградского института слепых. «Вопросы изучения и воспитания личности», изд-во Ин-та мозга им. Бехтерева, 1930, № 1—2, стр. 86—90.
- 25а. Земцова М. И., Л. А. Новикова, Н. П. Парамонова и Е. Н. Соколов. Сб. «Ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность», изд-во АПН РСФСР, 1958.
26. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в условиях познавательной и трудовой деятельности. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
27. Зимкина А. М. О физиологических основах компенсации нарушенных функций, изд-во Ленинградского научно-исслед. ин-та экспертизы трудоспособности и трудового устройства инвалидов, 1956.
28. Зимкина А. М. и Степанов А. И. О некоторых особенностях высшей нервной деятельности слепых. «Известия АПН РСФСР». Вып. 90, 1957.
29. Зимкина А. М. Об ориентировочной реакции. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
30. Зинченко В. П. Движение глаз и формирование образа. «Вопросы психологии», 1958, № 5.
31. Зинченко В. П. и Ломов Б. Ф. Сравнительный анализ движений руки и глаза в процессе осязательного и зрительного восприятия. «Материалы научного совещания по проблеме восприятия пространства и пространственных представлений». Л., 1959.
32. Зоричев Д. И. Особенности обучения географии в школах слепых. М., Учпедгиз, 1939.
33. Зоричев Д. И. Формирование пространственных представлений при изучении рельефной карты в школе для слепых детей. Сб. под ред. М. И. Земцовой «Из опыта обучения слепых и слабовидящих детей», изд-во АПН РСФСР, 1954.
34. Кекчеев К. Х. Интерорецепция и проприорецепция и их значение для клинники. М., Медгиз, 1946.
35. Кекчеев К. Х., Каль Н. И., Пашуканис А. В. Точность движений рук слепого и зрячего. «Физиологический журнал СССР». Т. XVII. Вып. 4, 1934.
36. Кекчеев К. Х., Костина Е. И. К вопросу о физиологическом изучении ориентировки слепых. «Физиологический журнал СССР». Т. XX. Вып. 5, 1936.
37. Кекчеев К. Х., Белова Т. И. О возрастных изменениях чувствительной проприорецепции. «Физиологический журнал СССР». Т. XI. Вып. 1, 1936.
- 37а. Клушина Н. В. Первоначальные геометрические представления у слепых детей. Сб. «Особенности познавательной деятельности слепых», изд-во АПН РСФСР, 1958.
38. Коваленко Б. И. Готовальня для черчения без зрения. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 100, 1955.
39. Коваленко Б. И. Основы предметных методик в работе со слепыми. М., Учпедгиз, 1934.
40. Коваленко Б. И. Скорость и правильность письма учеников школ слепых. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 100. Л., 1955.
41. Коган В. М. Принципы трудового устройства инвалидов. Сб. «Трудовое устройство инвалидов». М., изд-во Центрального научно-исслед. ин-та экспертизы трудоспособности и орган. труда инвалидов, 1952.
42. Костючек Н. С. Словарный запас учащихся I—III классов школы слепых. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 2. М., Учпедгиз, 1955.
43. Костючек Н. С. Представления, речь и мышление у учащихся I—III классов школы слепых. «Известия АПН РСФСР». Вып. 96, 1957.
44. Костючек Н. С. Сравнительное исследование словарного запаса слепых и зрячих детей младшего школьного возраста. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 2. М., Учпедгиз, 1956.
45. Костючек Н. С. Особенности восприятия у слепых детей младшего школьного возраста. «Известия АПН РСФСР». Вып. 90, 1957.
46. Краснянская И. М. Состояние знаний по ботанике и зоологии у учащихся школ для слепых детей. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1954.
47. Крогнус А. А. Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики, изд. автора. Саратов, 1926.
48. Кузин Н. С. Точность работы слепых на токарных станках при обработке тел вращения. Сб. «Подготовка учащихся школ слепых к трудовой деятельности», под ред. М. И. Земцовой, изд-во АПН РСФСР, 1958.
49. Кузин Н. С. Обучение слепых станочным работам в связи с общим образованием в средней школе. Там же.
50. Кулагин Ю. А. О некоторых проявлениях нервного механизма осязательного восприятия слепых. «Известия АПН РСФСР». Т. 90, 1957.
51. Кулагин Ю. А. Развитие осязательного восприятия рельефных изображений учащимися школ слепых. «Доклады АПН РСФСР». Вып. 1, 1960.
52. Кулагин Ю. А. Осязательное восприятие и наглядные пособия для слепых детей. «Тезисы научной сессии по вопросам дефектологии 3—6 января 1956 г.», изд-во АПН РСФСР, 1955.

53. Леонтьев А. Н. О системной природе психических функций. «Тезисы философского факультета». М., изд-во МГУ, 1955.
54. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Восстановление движений. М., Госиздат, 1945.
55. Леонтьев А. Н. О механизме чувственного отражения. «Вопросы психологии», 1959, № 2.
56. Лихачев П. В. О наглядности в обучении математике в школе для слепых. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1954.
57. Лурья А. Р. Роль слова в формировании временных связей у человека. «Вопросы психологии», 1955, № 1.
58. Лурья А. Р. Травматическая афазия. М.—Л., изд-во АН СССР, 1947.
59. Магендович М. Р. Локализация слепыми звуков в пространстве и влияющие раздражения вестибулярного аппарата. «Сборник работ по трудоустройству слепых». Л., изд-во Гизлегпром, 1931.
60. Муратов Р. С. Компенсация слепоты с помощью тифлоприборов. «Известия АПН РСФСР». Вып. 90, 1957.
61. Мякотин М. С. Организация трудовой профессиональной подготовки слепых. Сб. «Обучение и воспитание слепых». М., Учпедгиз, 1956.
62. Мяснищев В. Н. Проблема личности и отношений человека. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
63. Мурзаева Т. С. Мышечное чувство у слепых. «Сборник работ по трудоустройству слепых». Л., изд-во Гизлегпром, 1935.
64. Новикова Л. А., Земцова М. И. Исследование функционального состояния мозга слепых методом электроэнцефалографии. «Тезисы докладов на совещании по дефектологии 3—6 января 1956 г.», изд-во АПН РСФСР, 1956.
65. Песин И. Б. Особенности внеклассных занятий по радиотехнике в школе слепых. Сб. «Учебно-воспитательная работа в специальных школах». Вып. 4. М., Учпедгиз, 1955.
66. Парамонова Н. П., Соколов Е. Н. К вопросу о реактивности слухового анализатора у слепых, исследуемой методом комплексной регистрации. «Тезисы докладов научной сессии по вопросам дефектологии 3—6 января 1956 г.», изд-во АПН РСФСР, 1956.
67. Потапов В. С. Опыт постановки производственной графики для слепых учащихся. «Сборник работ по трудоустройству инвалидов». Л., изд-во ЛИТИН, 1933.
68. Пуны А. Ц. Производственный труд и осязание у слепых. «Сборник работ по трудоустройству слепых». Л., изд-во Гизлегпром, 1935.
69. Роганов Г. Н. Организация труда слепых и их обучение работе на металлообрабатывающих станках. М., Учпедгиз, 1946.
70. Роганов Г. Н. Методика обучения слепых чтению машиностроительных чертежей, кинематических схем и технических рисунков. М., Учпедгиз, 1940 (с отдельным альбомом).
71. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946.
72. Рудник А. И. Влияние формы и величины фигуры на точность и быстроту распознавания у слепых. Сб. «Проблемы трудового устройства инвалидов». М., 1934, № 3.
73. Самбикин Л. Б. Игры для слепых детей. М., Учпедгиз, 1950.
74. Сверлов В. С. Ориентировка слепых. Автореферат докт. дисс. М., 1955.
75. Сверлов В. С. Ощущение препятствия и его роль в ориентировке слепых. М., Учпедгиз, 1949.
76. Сверлов В. С. Пространственная ориентировка слепых. М., Учпедгиз, 1951.
- 76а. Сверлов В. С. Восприятие скульптуры слепыми. «Известия АПН РСФСР». Вып. 90, 1957.
77. Сверлов В. С., Потапов В. С., Мурзаева Т. С. Экспериментальные исследования восприятия слепыми рельефного рисунка. «Сборник работ по трудоустройству слепых». Л., Гизлегпром, 1935.
78. Семевский Н. А. Обучение графике в школе слепых. М., Учпедгиз, 1952.
79. Сеченов И. М. Избр. произв. М.—Л., изд-во АН СССР, 1952.
80. Скорородова О. И. Как я воспринимаю и представляю окружающий мир. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.
81. Смирнов И. К. Краткое руководство по работе над сочинениями в старших классах средней школы слепых. «Тифлопедагогика». Под ред. Б. И. Коваленко, изд-во АПН РСФСР, 1956.
82. Смирнов И. К. Работа над стилем сочинений по литературе в старших классах средней школы слепых. «Тифлопедагогика». Под ред. Б. И. Коваленко, изд-во АПН РСФСР, 1956.
83. Соколянский И. А. Несколько замечаний о слепоглухонемых. Предисловие к книге О. И. Скорородовой «Как я воспринимаю и представляю окружающий мир». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
- 83а. Соколянский И. А. и Кулагин Ю. А. О чтении слепыми плоскостного шрифта. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
84. Сретенская В. М. Особенности ослепших детей и учебно-воспитательная работа с ними. Автореферат канд. дисс. Л., 1953.

85. Скребницкий А. И. Воспитание и образование слепых и их признание на Западе. Спб., 1903.
86. Толотов М. И. Особенности преподавания физики в школе слепых. М., Учпедгиз, 1954.
87. Фишелев Я. Р. Замещение зрительных функций при обучении слепых детей с использованием фотоэлектрических приборов. Автореферат канд. дисс. Свердловск, 1959.
88. Хопренинова Н. Г. Исследование пространственных представлений слепых. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
89. Хопренинова Н. Г. К вопросу о представлении направления у слепых. Сб. «Особенности познавательной деятельности слепых». Под ред. М. И. Земцовой и Ю. А. Кулагина, изд-во АПН РСФСР, 1958.
90. Шемякин Ф. Н. К психологии пространственных представлений. «Ученые записки Института психологии». Т. II, 1940.
91. Шемякин Ф. Н. Исследование топографических представлений. «Известия АПН РСФСР». Вып. 53, 1954.
92. Шемякин Ф. Н. К вопросу о топографических представлениях у слепых. «Советская невропсихиатрия». Т. VI, 1941.
93. Шик Л. Л. И. М. Сеченов и физиология рабочих движений человека. «Журнал высшей нервной деятельности», 1956, № 1.
94. Шифман Л. А. К проблеме осязательного восприятия формы. «Труды Института мозга им. Бехтерева». Т. XIII, Л., 1940.
95. Шифман Л. А. К вопросу о тактильном восприятии формы. Там же.
96. Ярубус А. Л. Движение глаз в процессе смены точек фиксации. «Труды Института биологической физики». Т. I, 1955.
97. Ярубус А. Л. Исследование закономерностей движения глаз в процессе зрения. «Доклады АН СССР». Т. XVI, 1954, № 4.
98. Яроленко А. В. Формирование пространственных представлений на ограниченной сенсорной основе. Сб. «Проблемы психологии». Л., изд-во ЛГУ, 1948.
99. Яроленко А. В. Влияние условий восприятия и предыдущего опыта на образование осязательных представлений. Л., изд-во Ин-та мозга, 1947.
100. Яроленко А. В. Формы речи при потере слуха и зрения. «Труды ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 53, 1947.
101. Яроленко А. В. Развитие сознания при крайнем ограничении сенсорики. «Проблемы психологии». Л., изд-во ЛГУ, 1948.
102. Яроленко А. В. Роль двигательных ощущений в чувственном познании при потере слуха и зрения. «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
103. Яроленко А. В. Взаимоотношение первой и второй сигнальных систем при потере слуха и зрения. «Ученые записки ЛГУ». 1953, № 147.
104. Kunz M. Zur Blindenpsychologie, 1902.
105. Truschel L. Der sechste Sinn. Exp. Ped., 1906.

РАБОТЫ СОВЕТСКИХ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. Н. Ладыгина - Котс

Русская *сравнительная психология* получила свое начало в первой половине XIX в. в трудах прогрессивного ученого того времени профессора зоологии Московского университета К. Ф. Рулье (1814—1858). Его можно считать одним из первых русских эволюционистов, который за несколько лет до выхода в свет замечательной книги Ч. Дарвина «О происхождении видов» [114] примыкал в своих воззрениях к взглядам французского эволюциониста Сент-Илера и сам высказывал идеи, близкие к эволюционной концепции Ч. Дарвина, вводя исторический момент при анализе явлений живой природы. Великой заслугой К. Ф. Рулье является его указание на важность изучения наравне с зоологией *психологии животных*. Он пишет: «Наконец нам начинает раскрываться возможность пополнить и углубить наши сведения о животном новым элементом его быта, психологией его. Этот шаг вперед предстоит еще поборникам науки: ныне едва существует сознание необходимости его» [247].

Идея исторического развития была положена К. Ф. Рулье в основу его учения о происхождении психической деятельности животных, в частности происхождения и развития *инстинктов*, рассматриваемых как продукт воздействия на организм внешних условий. Эти материалистические взгляды К. Ф. Рулье на инстинкт (в противоположность господствовавшим в то время теологическим взглядам на эти явления) были передовыми для того времени. И далеко не случайно то, что И. М. Сеченов под влиянием лекций К. Ф. Рулье впервые заинтересовался вопросами изучения психики и нервной деятельности.

И. М. Сеченов, разделяя эволюционный взгляд на возникновение человека, также указывал на необходимость изучения простейших психических проявлений животных как исходного материала для познания более сложной психики человека.

«Возможно,— пишет И. М. Сеченов,— что сравнительная психология внесла бы более естественную систему в классификацию различных видов чувств (чувство в тесном смысле, аффект, страсть) и изгладила бы ту глубокую пропасть, которая отделяет для человеческого сознания разум от инстинкта, обдуманное действие от невольного» [260].

Не удивительно, что книги выдающихся русских мыслителей — материалистов, так же как и вышедшая в 1859 г. книга Ч. Дарвина «О происхождении видов», оказали огромное влияние на последующее поколе-

ние передовых русских ученых, в частности на профессора зоологии и сравнительной психологии ЛГУ В. А. Вагнера (1849—1934).

В. А. Вагнер был также одним из тех прогрессивных русских ученых, которые явились ревностными приверженцами и последователями учения Ч. Дарвина, разделявшими взгляды великого ученого на эволюционное происхождение организмов и творчески применявшими основные принципы теории Ч. Дарвина в своих научных исследованиях.

Начав научную деятельность с изучения вопросов, относящихся к морфологии, систематике и биологии, В. А. Вагнер (с 1892 г.) переходит к изучению поведения животных, их психологии и в течение последующих сорока лет плодотворно работает исключительно в этой области. Он пишет ряд больших монографий и статей [61], [62], [63], [64], [65], [66], [67], [68], [70], [71], [72], [73] и двухтомную сводку «Биологические основания сравнительной психологии» [69]. Последняя книга является классической работой, проникнутой общей идеей эволюции, направленной на борьбу, с одной стороны, с субъективными методами исследования, связанными с антропоморфизмом в истолковании поведения животных, с другой — с бихевиоризмом и механицизмом, защищаемым Ж. Лебом и последователями его школы.

В этой сводке, как и в последующих «Этюдах по сравнительной психологии» [73], В. А. Вагнер на основании своих личных многочисленных фундаментальных исследований поведения самых различных животных творчески разработал и осветил возникновение и развитие психических способностей животных в филогенезе. Проанализировав с эволюционной точки зрения огромный фактический материал, относящийся к исследованию восприятий, инстинктов, эмоций, памяти, навыков животных в связи с эволюцией строения их тела и высотой развития их нервной системы, В. А. Вагнер углубленно и ярко освещает проблемы генезиса и развития психики.

Имеется в рукописи последняя монография В. А. Вагнера «Сравнительная психология, ее область исследования и задачи» (1934). Эта работа представляет собой единственный в своем роде труд пятидесятилетней работы мысли в области сравнительной психологии. По своей принципиальной установке эта монография построена на историческом принципе в понимании психики, как развивающейся способности, познаваемой в ее динамике. Вопреки ранее принятым взглядам на инстинкт как на стабильное, стереотипное психическое явление, В. А. Вагнер в последней своей работе определяет инстинкт как конкретную пластичную деятельность, подвергающуюся изменениям под воздействием внешних условий. Чрезвычайно оригинальна попытка В. А. Вагнера рассматривать некоторые формы инстинктивной деятельности (например, гнездостроение у пауков) как диагностические признаки, вводя их в систему видовых признаков наряду с признаками морфологическими, тем самым утверждая органическую связь элементов поведения со всем комплексом видовых признаков животных.

Углубляя анализ явления инстинкта, В. А. Вагнер показывает путь возникновения инстинктов «под диктовку среды и под контролем естественного отбора», тем самым выбивая платформу для попыток метафизической и теологической трактовки инстинкта.

В психологической главе этого труда В. А. Вагнера содержится новая плодотворная попытка наметить последовательные ступени развития познавательных способностей животных (восприятие, внимание, память), побуждающая к дальнейшей более углубленной разработке в генетическом плане других познавательных процессов, исследуемых сравнительной и общей психологией.

Проблеме эволюции психики была посвящена небольшая, но весьма содержательная статья А. Н. Северцова «Эволюция и психика» [259]. В этой статье А. Н. Северцов намечает пути прогрессивной эволюции

живых организмов. Подчеркивая значение в этом процессе выработки морфолого-анатомических, физиологических и биологических приспособлений, возникающих под воздействием внешней среды, А. Н. Северцов обращает особое внимание на способы приспособления посредством *изменения поведения* животных, имеющего *решающее значение* в процессе *быстрого приспособления* к меняющимся условиям жизни.

А. Н. Северцов указывает, что в процессе эволюции наивысшее прогрессивное развитие получили те типы животных, которые оказались «изобретателями» *новых способов поведения*. К этой последней группе им причислен и человек, приобретший способность активно приспосабливаться к любым условиям существования, создавший себе искусственную среду, благоприятствующую его выживанию.

Из других работ, посвященных *проблеме развития психики*, упомянем труды В. М. Боровского — «Введение в сравнительную психологию» [38] и «Основы сравнительной рефлексологии» [40]; им же опубликована интереснейшая по структуре книга «Психическая деятельность животных» [45], дающая в доходчивой форме яркое представление о разных видах активности животных разных уровней развития (об их восприятиях и роли отдельных рецепторов, о групповом поведении и формах взаимосвязей животных в семье и в стаде, об их познавательных способностях как биологических предпосылках к появлению сознания человека).

Исчерпывающую сводку по *эволюции психики* дал выдающийся зоолог и эколог Д. Н. Кашкаров, опубликовавший в 1928 г. книгу «Современные успехи зоопсихологии» [130]. В этой книге в эволюционном аспекте обобщен огромный литературный материал русских и зарубежных исследователей поведения животных. Проблеме *развития психики* посвящена чрезвычайно доходчиво написанная книга Г. З. Рогинского «Развитие мозга и психики» [229]. Автор книги сжато раскрывает и наглядно иллюстрирует (в альбоме из 100 таблиц) основные этапы эволюции психики и коррелятивно связанной с ней нервной системы организмов.

А. Н. Леонтьев в книге «Очерки развития психики» [160] делает оригинальную попытку раскрыть генезис психики и причины появления качественно новых форм отражения на разных уровнях психического развития животных.

Опубликована научно-популярная книга Н. Н. Ладыгиной-Котс (1958) «*Развитие психики в процессе эволюции организмов*» [1596]. В этой работе автор выявляет качественное своеобразие форм отражения у представителей основных типов беспозвоночных животных (простейшие, кишечнополостные, черви, членистоногие) и в основных классах позвоночных животных (рыбы, амфибии, рептилии, птицы, млекопитающие), выделяя специфику их поведения и прогрессирующее развитие уровней аналитико-синтетической деятельности. Особенное внимание в этой книге уделяется группе приматов, в частности поведению высших и низших обезьян, освещаемому на базе личных наблюдений и экспериментов автора. Тем же автором написана статья «Развитие форм отражения в процессе эволюции организмов» [156].

Во всех учебниках общей психологии, вышедших за время Советской власти, глава «Развитие психики» неизменно находила более или менее подробное освещение (см. учебники и руководства по психологии следующих авторов, приводимые в хронологическом порядке выхода в свет этих книг: С. Л. Рубинштейн [245], Б. Г. Ананьев [7], К. Н. Корнилов, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов [132], Т. Г. Егоров [120], А. В. Запорожец [122], В. А. Артемов [12], Б. М. Теплов [270], Г. С. Костюк [134], П. И. Иванов [124], П. А. Рудик [246], А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и Б. М. Теплов [267]).

Обратимся к работам, посвященным анализу *основных форм* поведе-

ния животных. Теоретический анализ *проблемы инстинкта* в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности был произведен многими советскими учеными, опубликовавшими ряд исследований (Г. А. Васильев [75], [76], [77], Л. В. Крушинский [140], А. А. Машковцев [180], Ю. П. Фролов [289], [290]). Эти авторы написали ряд работ, с различных сторон освещающих проблему инстинкта; они дали естественнонаучный анализ инстинктов, выявив роль внешних и внутренних факторов в формировании инстинктивного поведения, и раскрыли физиологическую природу инстинктов.

Проблема инстинкта нашла отражение в ряде диссертаций: В. А. Кукушкиной («Проблема инстинкта в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности» [144]), С. А. Персона («Проблема инстинкта в свете мичуринской биологии и физиологического учения И. П. Павлова» [188]), В. А. Кособутского, диссертация которого содержит анализ индивидуального развития охотничье-пищевого инстинкта хищных млекопитающих и хищных птиц [133].

Все эти работы, различные в отношении частных вопросов, связанных с рассмотрением проблемы инстинкта, сходятся в основном: в понимании инстинкта как продукта длительного исторического развития, как закономерного ответа организма на раздражения внешней и внутренней среды, как результата взаимодействия врожденных и приобретенных форм поведения. По своим физиологическим механизмам инстинкт рассматривается как сложнейшая прирожденная безусловнорефлекторная деятельность, в большей или меньшей степени обрастающая в процессе онтогенеза (особенно у представителей позвоночных животных) условнорефлекторными компонентами. Отсюда вытекает понимание инстинктивной деятельности как пластичного процесса, допускающего *направленное его изменение* под воздействием человека. Это заключение открыло богатейшие возможности *воспитания и перевоспитания* инстинктов животных в *практических* целях, направив внимание исследователей на анализ *переделки* инстинктов.

Работы ряда ученых (А. Ф. Губин [113], М. Е. Лобашев [162], И. Халифман [298], А. К. Воскресенская и Н. Г. Лопатина [108], [109], [110], Б. Н. Шванвич [314], [315], Е. В. Лузанова-Мальшева [210], [211] и другие) имеют прямое значение для сельскохозяйственной практики. Например, направленно изменяя инстинкт пчел, удалось повысить медосбор или повысить опыляемость пчелами ценных растений. Направленное изменение инстинктивного поведения полезных насекомых птиц имеет большое значение при их переселении в лесонасаждения в целях борьбы с вредными насекомыми (см. работы К. Н. Благосклонова [37а], [37б], Ю. А. Исакова [125а], И. Д. Щербакова [330]).

Новое понимание проблемы инстинкта и учет возможностей его переориентировки имеет большое значение в переделке половых инстинктов у *млекопитающих* животных. В этом отношении следует упомянуть работы А. А. Машковцева [179], Е. П. Панфиловой [187], Е. Ф. Поликарпова [190], Н. П. Третьякова [271] и других.

Путем направленного воспитания инстинктов ценных пушных зверей (например, соболей, разводимых в зверосовхозах) удалось образовать, закрепить или повысить полигамию содержаемых животных и тем самым их размножаемость в неволе (работы П. А. Мантейфеля [178], [178а], Е. Д. Ильиной [125] и других).

Работы советских ученых, отражающие *направленное изменение инстинктивного поведения* животных, связаны и с дрессировкой. Эта связь двоякого типа. Одни работы посвящены анализу *теоретических* научных основ дрессировки и вскрывают физиологические механизмы дрессировочных навыков (Л. Г. Воронин [100], [103], М. А. Герд [111], [112], А. П. Орлов [186]); другие исследования имеют сугубо *практическое значение*, знакомя с методикой дрессировки служебных собак для

выполнения ими караульной, охотничьей, сторожевой, пастушьей, связной, ездовой, розыскной и оборонной работы (В. Бочаров и А. Орлов [49а], Э. И. Шерешевский [317], [318], М. И. Ваничев, В. В. Рылов, Н. А. Сахаров [74], В. Л. Дуров [118], [119]).

Изучению специфики различных форм инстинктивного поведения разных позвоночных животных нередко в связи с учетом их экологии посвящены работы физиологов, биологов, психологов: Б. И. Баяндурова [16], [17], [18], [19], [20], Н. И. Калабухова [126], [127], Е. В. Лукиной [165], Г. А. Скребицкого [262], А. Н. Промптова [195], [196], [197], [198], [199], [200], [201], [202], [203], [204], [205], [206], Г. З. Рогинского [213], [215], С. Л. Соколова [267а], Е. Н. Дерим [1146].

Физиолого-биологический анализ инстинктов с учетом экологических условий естественного существования животных был проведен Д. А. Бирюковым и другими сотрудниками Института экспериментальной медицины, работы которых опубликованы в сборнике «Опыт изучения регуляции физиологических функций» [258] и в сборнике «Вопросы сравнительной физиологии и патологии высшей нервной деятельности» [257]. Аналогичные задачи ставились также К. М. Быковым, А. Т. Пшонином и А. Д. Слонимом [263], [264], [265], [266].

Исследование *эволюции инстинктов в филогенезе некоторых отрядов насекомых* было сделано энтомологом С. И. Малышевым [174], [175]. Весьма ценны работы, проведенные в плане *сравнительной, эволюционной физиологии*, выполненные сотрудниками Института физиологии имени И. П. Павлова (опубликовавшими свои работы в «Трудах» того же института в 1947 и 1952—1955 гг.), а также Л. Г. Ворониным и его сотрудниками [101], [103], [106], [106а].

Многие труды советских ученых были связаны с экспериментальным изучением собственно *познавательных процессов* позвоночных животных (сенсорные дифференцировки, ощущение, восприятие, представление, память, мышление, анализ образования навыков и способности животных к подражанию).

И. П. Павлов и его многочисленные сотрудники, применяя метод выработки *слюнных и двигательных условных рефлексов* на различные последовательно применяемые сигнальные раздражители—свет, цвет, звук, запах, прикосновение и др., изучали зрительную, слуховую, обонятельную и кожную рецепции различных по высоте организации животных. Рецепции рыб исследовал Ю. П. Фролов [293], рецепции рептилий исследовали Э. А. Асратян и А. Алексанян [13], К. Л. Поляков [191]; рецепции птиц изучали Б. И. Баяндуров и Е. Ф. Ларин [21], Б. И. Баяндуров и П. Б. Тетерин [22], [23], Н. А. Попов и А. М. Чернаков [193]. Рецепции млекопитающих, в частности собак, исследовали Л. А. Андреев [8], В. К. Шепеляева [319], Ю. П. Фролов [292], А. И. Бронштейн [59] и другие. Эти исследования установили степень точности дифференцирования разными животными раздражителей разных модальностей. В частности, была установлена тончайшая дифференцировка собаками звуков, запахов, способность их к различению цвета и формы, а также изображений предметов.

Н. Н. Ладыгина-Котс, применяя методику выработки *двигательных условных рефлексов* при условии *одновременного* предъявления двух или нескольких раздражителей, анализировала (1919—1920) восприятие хроматических цветов попугаями семи различных видов, установив способность этих птиц к различению не только четырех основных хроматических цветов спектра (красный, желтый, зеленый, синий), но и сочетаний цветов и рисунков. Эта работа частично опубликована в 1921 г. [146]. Н. Н. Ладыгиной-Котс было осуществлено исследование индивидуальной вариации реакции на зрительные раздражители у 10 собак одного выводка и 5 молодых волков одного и того же помета. На основании проведенных 30 000 опытов (1921—1923), посвященных анализу различения

подопытными животными цвета, формы, величины, рисунка, автор пришел к заключению, что собаки могли различать предлагаемые им красный и голубой цвета спектра, плоские геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник), круги различной величины. Собаки различали 1, 3, 5, 8 черных пятен на белом фоне, но они дифференцировали в последнем случае рисунок, а не количество пятен, так как при изменении расположения того же количества пятен точность дифференцировки понижалась. Индивидуальные вариации реакции при дифференцировке ахроматических цветов (черный и белый) у домашних животных (собаки) была значительнее, нежели у диких животных (волчата). Выводы из работы частично опубликованы В. А. Вагнером (см. «Этюды по теории эволюции», № 7 [73]).

Обращаемся к работам, относящимся к анализу *навыков* животных. В. М. Боровский, работавший в лаборатории сравнительной психологии Института психологии (в Москве), подверг исследованию проблему формирования навыков, образующихся у животных в разных экспериментальных условиях. Он исследовал роль ритма в образовании навыков [42], роль режима времени в выработке навыков [47], генерализованность и лабильность навыков [43], зрительные навыки у белых крыс [46], способность транспозиции у птиц [44], транспозицию и абстракцию у крыс [41]. Исследование В. М. Боровского совместно с Л. С. Кобозевой посвящено вопросу о взаимодействии зрения и кинестезии при образовании навыков [48]. Имеется в рукописи обширная монография В. М. Боровского «Обучаемость животных и ее биологические основы» (1947). Эта монография представляет собой чрезвычайно ценное и многостороннее освещение проблемы *навыков* с физиолого-биологической точки зрения. В ней творчески используется колоссальный литературный материал советских и особенно зарубежных ученых, исследовавших способность самых различных животных к научению. В той же лаборатории Института психологии под руководством В. М. Боровского были выполнены работы Н. Е. Акимовым, исследовавшим значение различных факторов в выработке навыка у животных [4], [5], [6], и Н. А. Тих (совместно с В. М. Боровским), выяснившей влияние лекарственных веществ на отсрочку реакций [49]. Н. А. Тих изучала и явление реминисценции у животных.

В той же лаборатории Института психологии ученик В. А. Вагнера — Н. Ю. Войтонис изучал отсроченные реакции птиц, крыс, кошек, собак, обезьян. Он получил богатый материал о памяти животных и об их *представлениях* [87], [90], [91], [92]. Ряд работ он посвятил анализу *мотивации поведения* животных [84], [88], [89], [96].

Сравнительно психологическое изучение формирования навыков у крыс, белок, собак, медведей и низших обезьян разных пород было поставлено Г. З. Рогинским. В этих работах автор показывает обусловленность формирования навыков биологическими особенностями животных, обнаруживая качественное усложнение психической деятельности животных на высших ступенях эволюции (см. «Труды Института мозга им. Бехтерева», тт. IX, XI и XV) [216], [217], [227].

В плане выявления прогрессивных психологических черт в поведении животных весьма важно было проанализировать явление *подражания* у представителей животных различных систематических групп. Экспериментально исследована способность к подражанию у птиц, собак, северных оленей, баранов, низших обезьян. Эти работы были опубликованы в различных научных журналах. Упомянем работы Г. Д. Ароновича и Б. И. Хотина [10], Б. И. Хотина [308], [309], Б. И. Баяндурова [17], В. Я. Кряжева [142], [143], Г. З. Рогинского [221], А. Н. Промптова [204], Л. Г. Воронина [101].

Б. И. Хотин провел ряд исследований, связанных с анализом *генезиса подражания* в онто- и филогенезе различных животных: рыб, птиц, млекопитающих грызунов — крыс, хищных (собак) [308], [309].

Несколько экспериментальных работ было посвящено исследованию наследственных форм поведения животных.

М. П. Садовникова-Кольцова проводила эксперименты над крысами [251], [252], [253], [254], [255], [256], Л. В. Крушинский экспериментировал над собаками [137], [138], [139].

Исследования, связанные с освещением проблемы *антропогенеза*, были поставлены многими советскими учеными, проводившими эксперименты с низшими и высшими обезьянами, содержащимися в лаборатории Государственного Дарвиновского музея, в Московском, Ленинградском и Киевском зоопарках, в Сухумском питомнике обезьян, в Институте им. акад. И. П. Павлова в Колтушах.

Наиболее раннее по времени выполнения наблюдения поведения обезьян и изучение их психики было начато Н. Н. Ладыгиной-Котс в лаборатории Дарвиновского музея (1913), оно опубликовано в виде статьи «Страница наблюдений из жизни обезьян» в книге А. Ф. Котс «Жизнь животных» [145].

При использовании различных методов исследования (методики «выбора на образец», «проблемных клеток», «множественного выбора», методики, связанной с употреблением орудия для доставания приманки, заложенной в трубу) был поставлен и разрешен ряд психологических вопросов.

Применяя метод «выбора на образец», Н. Н. Ладыгиной-Котс удалось установить способность шимпанзе к различению ахроматических и хроматических цветов, формы, величины предметов (длина, ширина, толщина, высота, объем). Шимпанзе оказался способным различать сочетания цветов, изображения предметов. В результате проведения этих опытов обнаружилось, что шимпанзе мог производить процесс отождествления предметов, элементарного отвлечения признаков предметов, причем процесс отвлечения осуществлялся значительно хуже, чем процесс отождествления. Исследование было опубликовано в виде монографии [147] под заглавием «Исследование познавательных способностей шимпанзе», в виде статей [148] на русском и французском языках [150].

При использовании «проблемных клеток» в работе с низшей обезьяной-макаком была установлена способность этой обезьяны к отмыканию самых различных механизмов (в виде крючков, щеколд, задвижек и др.), причем обезьяна могла воспроизводить многообразные движения пальцами рук (снятия, сдвигания, вращения и др.). Оказалось, что при решении этих задач кинестетические восприятия обезьяны играли большую роль, нежели зрительные. Работа опубликована в 1929 г. под заглавием «Приспособительные моторные навыки макака в условиях эксперимента» [149].

Аналогичные опыты были поставлены в сравнительном плане с дефективными детьми 6—7 лет, не владеющими членораздельной речью, с трудом понимавшими обращенные к ним слова, и с *нормальными* детьми. При этом обнаружилось, что деятельность по отмыканию механизмов детьми-идиотами (не говоря уже с нормальными) по качеству была значительно выше, чем таковая у обезьян. Работа опубликована в виде статьи в психологическом журнале во Франции [151].

Тем же автором в сравнительно-психологическом плане было проведено исследование инстинктов, эмоций, игр, привычек и выразительных движений молодого (1½—4-летнего) шимпанзе и ребенка того же возраста. Подробно были выявлены черты сходства и различия психики обоих испытуемых в вышеназванных формах поведения. Исследование опубликовано [152] в виде обширной монографии, иллюстрированной 100 фототаблицами, и в виде статьи (на французском языке) [153].

В 1945 г. тот же автор проанализировал вопрос о способности шимпанзе к *различению количества*. В результате применения особого метода (выема на образец объектов на ощупь из мешка) удалось устано-

вить способность шимпанзе к различению количества в пределах трех единиц. Опыты были прерваны вследствие неожиданной смерти подопытного шимпанзе. Итоги проведенных опытов включены в монографию «Различение количества у животных» и опубликованы в виде статьи «Различение количества у шимпанзе» в сборнике «Психология», изданном грузинской академией наук [154].

Н. Н. Ладыгина-Котс провела в 1945—1950 гг. большую серию экспериментов в Московском зоопарке с 15-летним шимпанзе. Анализу подвергалась свободная *конструктивная* и «орудийная» деятельность шимпанзе при обращении его с качественно различными предметами; исследовалась способность шимпанзе к установлению связей между предметами при употреблении вспомогательного предмета — орудия, при его «обработке» и «конструировании» в экспериментальной ситуации — для выема приманки, заключенной в узкую трубу. Центральным вопросом этого исследования было выявление *особенностей интеллекта антропоида*. Законченная работа оформлена в виде монографии под заглавием «Конструктивная и орудийная деятельность высших обезьян (шимпанзе)» (1959, [159д]). Основные выводы из этой работы опубликованы в «Материалах совещания по психологии» [158] в статьях на французском [159], [159а] и английском языках [159в].

В сравнительном плане та же тема прорабатывалась с двумя молодыми шимпанзе и с 46 низшими обезьянами (12 видов) научным сотрудником Государственного Дарвиновского музея Н. Ф. Левыкиной [159е], которая обнаружила способы возникновения первых зачатков употребления орудия и трудность для низших обезьян самостоятельного установления связей между предметами посредством вспомогательного предмета — орудия. Выводы работы вошли в статьи Н. Н. Ладыгиной-Котс [158], [159б] и [159в]. Изучение навыков и интеллекта шимпанзе проводила С. Л. Новоселова [180д], [180е], [180ж].

Исследование избирательного отношения низших обезьян (макака) при свободном выборе ими предметов, обладающих различными признаками, было проведено А. Я. Марковой (1945—1950, неопубликованное исследование). На основании многочисленных экспериментов А. Я. Маркова [178в] установила при оперировании обезьян с хроматическими цветами предпочитаемый выбор коротковолновых цветов; при оперировании с планиметрическими и стереометрическими фигурами обезьяны предпочитали выбор круга или шара; при оперировании с предметами той же формы и цвета, но различными по величине предпочитались большие величины. Анализ обращения с предметами низших обезьян произвел также К. Э. Фабри [283], [284].

Исследование поведения представителей низших и высших обезьян, содержащихся в Московском и Ленинградском зоопарках, было проведено Г. З. Рогинским [214], [216], [217], [218], [219], [220], [221], [222], [223], [224], [225], [226], [227], [228], [230], [231], [232], [233], [234], [235], [236], [237], [238], [239], [240]. Применяя к обезьянам разнообразные методики исследования (притягивание приманки за нити, применение обходных путей для доставания приманки, употребление орудия — палок, выбор приманки, скрытой за ширмой, намеренные отсрочки реакций обезьян), Г. З. Рогинскому удалось поставить и разрешить ряд интересных вопросов, относящихся к области сравнительной психологии. Проблематика его исследований охватывала анализ восприятий, представлений, навыков обезьян, особенностей их интеллекта, а также способности к подражанию. С эволюционной точки зрения весьма интересен вывод Г. З. Рогинского о том, что интеллект шимпанзе качественно отличен от интеллекта человека и обнаруживает большую индивидуальную вариацию у различных индивидов. Поставленные в плане сравнительной психологии, эти опыты с высшими обезьянами, оттененные опытами с 25 низшими обезьянами, а также с медведями, собаками, кошками, белками, кры-

сами, привели Рогинского к заключению о наличии прямой зависимости высоты уровня интеллекта животных от их исторического положения в системе организмов. Успешность образования навыков у шимпанзе и у других его подопытных животных определялась их биологическими особенностями. Многочисленные работы Г. З. Рогинского опубликованы в виде монографий и журнальных статей.

На базе Сухумского питомника обезьян был проведен ряд исследований Н. Ю. Войтонисом, изучавшим поведение представителей главных видов низших обезьян Старого света, разных возрастов и полов [89], [90], [91], [92], [93], [94], [95], [96], [97]. Наблюдения велись как в условиях полустественного вольерного содержания, так и в экспериментальной ситуации.

Некоторые работы проведены Н. Ю. Войтонисом в сравнительно-психологическом плане; его выводы обогащаются благодаря сопоставлению сходных форм поведения у представителей приматов с хищными (лисами, шакалами и молодыми медведями).

Большая монография Войтониса «Предыстория интеллекта» [99] включает четыре центральные внутренне связанные проблемы:

- 1) исследование характерной для обезьян «ориентировочно-исследовательской» деятельности;
- 2) изучение установок направленности, обуславливающих мотивацию поведения типа навыка;
- 3) анализ способности обезьян к употреблению орудия;
- 4) выявление особенностей структуры стада обезьян и характера взаимосвязи составляющих его особей.

Работа Н. Ю. Войтониса ставит и разрешает ряд принципиально важных и актуальных тем, связанных с конкретным освещением проблемы *антропогенеза*, в части, относящейся к предыстории человеческого интеллекта и первых этапов на пути возникновения употребления орудия. Эта работа Н. Ю. Войтониса переведена на французский и польский языки.

Сотрудница Н. Ю. Войтониса — Н. А. Тих, также работавшая на Сухумской биостанции в лаборатории сравнительной психологии, написала на базе своих наблюдений обезьян большую монографию «Стадная жизнь обезьян и средства их общения в свете проблемы антропогенеза» (рукопись, 1950) [275]. В этой работе Н. А. Тих, анализируя различные факторы, содействующие объединению обезьян, прослеживает также развитие стадного поведения в онтогенезе особи.

Н. А. Тих не ставила специальных опытов по изучению восприятий, памяти, способности к подражанию все же при чтении работы Н. А. Тих и эти вопросы находят свое освещение.

К работе приложен атлас уникальных по своей иллюстративности и содержанию фотографий, представляющих ценный научный материал, документирующий данные наблюдения и опыта.

Работа дает конкретную базу для суждения об источниках возникновения более высокоразвитых форм стадности. Кроме того, Н. А. Тих написала еще ряд работ, относящихся к онтогенезу поведения обезьян [273], [279], к исследованию ассоциаций на пространственные отношения раздражителей у детей и низших обезьян [276], к вопросу о генезисе восприятия пространства [278].

В Сухумском питомнике обезьян проведена работа другого сотрудника Н. Ю. Войтониса — А. И. Каца, написавшего на основе экспериментирования с низшими обезьянами большую монографию «Элементы сложной синтетической деятельности у низших обезьян при использовании ими различных способов доставания приманки» (рукопись, 1950).

Особенно интересны и новы по методике были опыты А. И. Каца, связанные с направленным бросанием обезьянами камней в поставленную цель. В результате многочисленных опытов павиан гамадрил научился попадать камнем в цель (размером $\frac{88}{50}$ см) с расстояния 500 см. Позд-

нее у тех же подопытных обезьян выработали более сложные цепи двигательных навыков, когда обезьяны осуществляли длинные серии последовательно выполняемых действий.

Эти опыты показали, что, вырабатывая условные рефлексы, лежащие в основе научения обезьян, даже у низших обезьян можно сформировать сложные двигательные навыки путем синтеза более простых закрепленных практикой навыков. Эта большая монография А. И. Каца дает возможность судить об остроте зрительных восприятий обезьян, о роли и соотношении зрительного и кинестетического анализаторов при выработке навыков. Кроме того, это исследование позволяет сделать вывод о лабильности навыков обезьян и условиях их перестройки, выявляя прогрессивные черты психики низших обезьян, стирая ту резкую грань, которую пролагали некоторые зарубежные ученые между интеллектом низших и высших обезьян.

Физиологический анализ навыков и интеллекта приматов был произведен в лаборатории И. П. Павлова в Колтушах и на Украине в Харьковском психоневрологическом институте.

При жизни И. П. Павлова исследование интеллекта человекообразных обезьян было проведено под руководством И. П. Павлова его сотрудниками — А. О. Долиным, П. К. Денисовым, Н. А. Подкопаевым, Ф. П. Майоровым, Д. С. Фурсиковым, Г. В. Скипиным и другими. Работы опубликованы в «Павловских средах» [186в], в «Трудах Института эволюционной физиологии им. акад. И. П. Павлова» [280] и «Трудах Института физиологии им. И. П. Павлова» [281]. На основании анализа опытов над человекообразными обезьянами И. П. Павлов дал новое понимание формирования процесса мышления. В противоположность некоторым зарубежным ученым (В. Кёлеру) И. П. Павлов доказывал, что мышление животных осуществляется в процессе их пробных действий, образующих основу познания животных, их элементарного конкретного мышления. Разработка подобного понимания процесса мышления была осуществлена на кафедре психологии МГУ Л. И. Анцыферовой в ее кандидатской диссертации «Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности и проблема мышления» [9] и отражена в статье Н. Н. Ладыгиной-Котс «Особенности элементарного мышления животных» [155].

Замечательные опыты с антропоидами, жившими в Колтушах, были проанализированы, обобщены и опубликованы Э. Г. Вацуру в монографии «Исследование высшей нервной деятельности антропоида (шимпанзе)» [78].

В своей монографии Э. Г. Вацуру, используя классический метод выработки условнорефлекторных двигательных связей, применяя разнообразные экспериментальные приемы и различные раздражители (цвет, звук, вес, температура), установил способность подопытного шимпанзе к дифференцировке ахроматических (черный и белый) и хроматических (красный и синий) цветов, к различению температуры и веса. Э. Г. Вацуру убедительно экспериментально доказал более легкую дифференцировку обезьяной веса и положения объекта, нежели его цвета.

Образуя у своего подопытного шимпанзе многообразные зрительно-двигательные и слухово-двигательные навыки, Э. Г. Вацуру обнаружил большую роль при выработке и сохранении этих навыков кинестетических восприятий обезьян по сравнению со зрительными и слуховыми.

В своей работе Э. Г. Вацуру подвергает экспериментальному анализу содержание понятия «insight», т. е. так называемые интеллектуальные формы решения обезьянами задачи. На основании собственной проверки экспериментальных данных В. Кёлера Э. Г. Вацуру вносит существенные коррективы в выводы Кёлера, относящиеся к квалификации характера интеллекта антропоидов.

Не менее интересны работы другого сотрудника Колтушевской лаборатории — М. П. Штодина [326], [327], [328], [329], который поставил чрез-

вычайно ценные опыты, направленные на проверку понимания обезьянами (шимпанзе) смыслового содержания, поставленных задач и способности этих обезьян к осуществлению системно-связанных действий.

Применяя ряд оригинальных экспериментальных установок, в виде прибора, содержащего приманку, доступ к которой требовал тушения огня, преграждающего путь к ее доставанию, М. П. Штодин, остроумно варьируя условия опыта, пришел к заключению об отсутствии улавливания обезьянами смыслового содержания решаемых ими задач. Весьма важным оказался вывод М. П. Штодина, подчеркивающий неспособность шимпанзе к самостоятельному объединению выработанных *навыков в систему преемственно связанным действий*.

М. П. Штодин, а позднее Л. Г. Воронин специально исследовали способность обезьян к *подражанию* и пришли к заключению, что в стаде и в группе обезьян у взрослых особей и у детенышей подражание играет существенную роль в выработке временных связей.

Как подчеркивает Л. Г. Воронин, под влиянием подражания обезьяны легко преодолевают отрицательное отношение к новой экспериментальной обстановке и быстро восстанавливают угашенные условные и ориентировочно-исследовательские рефлексy.

В противоположность мнению Г. Д. Ароновича и Б. И. Хотина [10], пришедших к заключению о слабо развитой способности к подражанию у обезьян, Л. Г. Воронин, так же как и М. П. Штодин, работавший над той же проблематикой, приходит к заключению о сильно развитой имитационной способности низших обезьян [101].

После смерти И. П. Павлова изучение поведения обезьян, содержащихся в Колтушах, продолжалось Л. Г. Ворониным, Ф. П. Майоровым, Л. А. Фирсовым [285а], [285б], [285в], [285г], [285д] и другими, опубликовавшими свои исследования в «Трудах Института физиологии им. И. П. Павлова» [258]. Ряд исследований Л. Г. Воронина вошел в его монографию «Анализ и синтез сложных раздражителей у высших животных» [104].

Экспериментальные исследования поведения животных *украинскими* учеными-физиологами, в частности В. П. Протопоповым, касались образования у животных моторных навыков (по методу «стимул-преграда»), анализа процессов дифференцировки, отвлечения и обобщения.

Сотрудники В. П. Протопопова — П. В. Бирюкович, М. И. Лихтарев, С. Д. Расин, Е. А. Рушкевич, Л. И. Уланова, А. Е. Хильченко — провели ряд оригинальных сравнительно-психологических исследований самых различных сложных навыков у представителей разнообразных животных, в частности высших и низших обезьян и собак.

В. П. Протопопов подверг специальному исследованию механизмы формирования навыков животных, условия образования этих навыков, их нервно-физиологическую основу, их специфические особенности.

В сборнике, опубликованном В. П. Протопоповым [208], имеется ряд интереснейших статей, посвященных анализу *начальных* стадий процесса образования навыка, анализу *пробных* решений обезьянами задач (статья М. И. Лихтарева) [161].

Весьма оригинальна статья Л. И. Улановой [282], научившей обезьяну — макака резуса подавать условные знаки рукой, сигнализирующие потребность этой обезьяны в получении того или другого рода пищи.

В статье А. Е. Хильченко ставится задача выяснения роли *искусственного стимула* в процессе образования моторного навыка [304].

П. В. Бирюкович поставил целью проследить закономерности образования сложного навыка, связанного с *переносом* опыта из одной ситуации в другую [37].

В работе Е. А. Рушкевич дан анализ той же проблемы — *переноса* в новую ситуацию опыта использования «орудия» низшими обезьянами [248].

Из серии работ украинских ученых особенно интересны работы, направленные на образование у подопытных животных (собак и низших обезьян) условных реакций на *относительные признаки* [208] (В. П. Протопопов, П. В. Бирюкович, С. Д. Расин, А. Е. Хильченко).

Некоторые исследования, например А. Е. Хильченко и И. Г. Новенко, проведены в сопоставительном плане — сравнения моторных навыков у животных и детей дошкольного возраста [303].

А. Е. Хильченко написал специальную монографию «Исследование высшей нервной деятельности антропоидов (шимпанзе)» [307]; в этой монографии он выделяет общие и специфические черты высшей нервной деятельности антропоидов сравнительно с другими высшими животными, с одной стороны, и высшей нервной деятельностью человека, с другой стороны.

В Грузинской ССР исследования поведения самых различных позвоночных животных с учетом *физиологических механизмов поведения* проводились в Институте физиологии им. акад. И. С. Бериташвили как самим И. С. Бериташвили, так совместно с ним и под его руководством многочисленными сотрудниками этого института. В библиографии приведены главнейшие из этих исследований, опубликованные в фундаментальных «Трудах Института физиологии» в разделе «Поведение животных» [26], [27], [28], [29], [30], [30а], [30б], [30в], [31], [32], [33], [34].

В грузинском институте психологии Академии наук по сравнительной психологии работали: Н. Г. Адамашвили («Действие фиксированной установки по отношению определенных видов корма у низших обезьян» [3]) и Н. В. Чрелашвили («К вопросу о сущности отсроченных реакций» [313]).

Таким образом, следует признать, что тематика проведенных в СССР сравнительно-психологических исследований была довольно разнообразна, охватывая все виды психической активности животных: инстинкты, эмоции, подражание, познавательные процессы (восприятия, представления, интеллект), навыки представителей самых разнообразных типов, отрядов и классов животных.

Многие работы включали анализ *физиологических механизмов*, лежащих в основе поведения животных.

Чрезвычайно разнообразны были *методики* экспериментально-психологического изучения животных. Исследования, относящиеся к изучению поведения животных, имели большое *теоретическое* значение; некоторые работы — по переделке инстинктов и выработке нужных для человека навыков животных — представляли значение для *практического* использования выводов этих работ.

Исследования по *развитию психики* и по проблеме *антропогенеза* были особенно значимыми в *идеологическом отношении*, давая возможность, в противоположность аналогичным работам ряда зарубежных ученых, с *диалектико-материалистических позиций* понять генезис психики и предысторию человеческого интеллекта, хотя и имеющего качественное отличие от психики животных, но берущего свои истоки в психике последних.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абуладзе К. С. Анализаторная функция головного мозга голубя по отношению к различным цветам. «Русский физиологический журнал». Т. 12, 1929, № 1.
2. Адамашвили Н. Г. Действие фиксированной установки по отношению определенных видов корма у низших обезьян. «Труды Института психологии АН ГрузССР». Т. VII, 1950.
3. Адамашвили Н. Г. О некоторых факторах проявления фиксированной установки в зрительном восприятии. Сообщения АН ГрузССР. Т. XIV, 1953, № 7.
- 3а. Айрапетьянц Э. Ш. Общебиологическое значение принципа временных связей. «Журнал общей биологии». Т. X, 1949, № 5.

36. Айрапетьянц Э. Ш. К вопросу о функциональной структуре пространственного анализатора. «Материалы научного совещания по проблеме восприятия пространства и пространственных представлений». Л., 1959.

4. Акимов Н. Е. Значение половой дифференциации в приобретении навыков у белых крыс. Сб. «Проблемы современной психологии». Т. III. М., 1928.

5. Акимов Н. Е. Значение половой дифференциации в приобретении навыков у крыс. Сб. «Проблемы современной психологии». Т. VI. М.—Л., Гиз, 1930.

6. Акимов Н. Е. Роль возбуждения в выработке навыков у животных. Сб. Институт психологии. М., Соцэргиз, 1936.

7. Ананьев Б. Г. Очерки психологии. АН СССР. Л., изд-во Ин-та философии, 1945.

8. Андреев Л. А. О высокой границе слуха собаки. «Русский физиологический журнал». Т. XI. Вып. 3, 1928.

9. Анцыферова Л. И. Учение акад. И. П. Павлова о высшей нервной деятельности и проблема мышления. Автореферат канд. дисс. М., 1952.

10. Аронович Г. Д. и Хотин Б. И. К вопросу о подражании у обезьян (*Macacus rhesus*). «Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы». Сб. 3. Гиз, 1929.

11. Арский Х. Т. Условные двигательные рефлексы лошади. «VII Всесоюзный съезд физиологов, биохимиков и фармакологов. Тезисы докладов». М., 1947.

12. Артемов В. А. Очерки психологии. М., Учпедгиз, 1954.

13. Асратян Э. А., Алексанян А. Материалы по условным рефлексам у черепах. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова». Т. XVI. 1933, № 3.

14. Ахметели М. Н. К изучению подражания у голубей. «Труды Института физиологии Тбилисского университета». Т. IV. Тбилиси, 1941.

15. Бару А. В. Условное торможение у птиц (кур и уток). «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. II. М.—Л., изд-во АН СССР, 1953.

15а. Бару А. В. Временные связи у круглоротых рыб. «Вопросы сравнительной физиологии и патологии ВПР». М.—Л., 1955.

16. Баяндуров Б. И. К физиологии условного торможения у птиц. «Журнал экспериментальной биологии и медицины». Т. 4, 1926, № 10—11.

17. Баяндуров Б. И. Условные рефлексы у птиц. Сб. «Труды кафедры нормальной физиологии Томского медицинского института». Т. 5, 1937.

18. Баяндуров Б. И. Условные рефлексы у певчих птиц. Сб. «Труды кафедры нормальной физиологии Томского медицинского института». Вып. 5, 1945.

19. Баяндуров Б. И. Искусственные оборонительные условные рефлексы у птенцов. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины». Т. 21. Вып. 4, 1946.

20. Баяндуров Б. И. Двадцатилетний опыт изучения высшей нервной деятельности птиц. «Труды Томского медицинского института». Т. 15, 1949.

21. Баяндуров Б. И. и Е. Ф. Ларин. К физиологии обонятельного анализатора у птиц. «Сборник кафедры нормальной физиологии Томского медицинского института». Т. 2, 1935.

22. Баяндуров Б. И. и Тетерин П. Б. К физиологии кожно-температурного анализатора птиц. «Труды кафедры нормальной физиологии Томского медицинского института». Т. 10. Вып. 2, 1938.

23. Баяндуров Б. И. и Тетерин П. Б. О различении птицами цветов разной и одинаковой интенсивности. «Сборник трудов кафедры нормальной физиологии Томского медицинского института». Т. XII. Вып. 4, 1944.

24. Бебуршвили Н. и Чичинадзе Н. М. К вопросу об образовании индивидуального поведения у лягушек. «Труды ТГУ». Т. 2, 1936.

25. Бебуршвили Н. Влияние оптических и акустических раздражений на двигательную реакцию лягушки. «Труды Института физиологии ТГУ», 1937, № 3.

26. Беритов И. С. Наука о поведении как учение о рефлексах. «Успехи экспериментальной биологии». Серия В. Вып. 3, 1927.

27. Бериташвили И. С. Сравнительное изучение индивидуального поведения высших позвоночных животных. «Вестник АН СССР», изд-во АН СССР, 1939, № 10.

28. Беритов И. С. Об основных формах нервной и подкорковой деятельности. М.—Л., изд-во АН СССР, 1947.

29. Бериташвили И. С. О роли вестибулярных и кинестетических раздражений для ориентации животного в окружающей среде. «Труды Института физиологии АН ГрузССР». Т. IX. Тбилиси, 1953.

30. Беритов И. С. О пространственном проецировании воспринятых объектов во внешней среде посредством лабиринтных рецепторов. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова». Т. X, 1957, № 7.

30а. Беритов И. С. О физиологических механизмах поведения высших позвоночных животных. М.—Л., изд-во АН СССР, 1957.

30б. Беритов И. С. Об ощущении предметов на расстоянии у высших позвоночных животных. М.—Л., изд-во АН СССР, 1958.

30в. Бериташвили И. С. О нервных механизмах пространственной ориентации высших позвоночных животных. Тбилиси. Изд-во АН ГрузССР, 1959.

31. Беритов И. С. и Ахметели М. Н. О роли внешнего вида пищи в индивидуальном поведении голубей. «Труды Института физиологии ТГУ», Т. 3. Тбилиси, 1937.
32. Беритов И. и Ахметели М. Поведение голубей при преодолении препятствий. «Труды Института физиологии ТГУ». Т. IV, 1941.
33. Беритов И. С., Церетели М., Ахметели М. Н. Исследование индивидуального поведения собаки. «Физиологический журнал СССР». Т. 17, 1934, № 3.
34. Беритов И. С. и Чичинадзе Н. М. О реакции кур на ахроматические цветочные раздражители. «Труды биологического сектора Грузинского отделения АН ГрузССР». Т. 1, 1934.
- 34а. Бианки В. Л. Сравнительное изучение дифференцировочного торможения у рыб, черепах, кроликов и собак. «18-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности. Тезисы и рефераты докладов». Вып. 3. Л., 1958.
- 34б. Бирюков Д. А. Эволюционно-биологические черты учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. Сб. «Новости медицины». Вып. 14, 1949.
35. Бирюков Д. А. Материалы к сравнительной физиологии торможения. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. V. Вып. 5, 1955.
36. Бирюкович П. В. Сложный моторный навык у собак. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». Киев, Госмедиздат УССР, 1950.
37. Бирюкович П. В. Образование условной реакции на относительные признаки у низших обезьян. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». Киев, Госмедиздат УССР, 1950.
- 37а. Благосклонов К. Н. Охрана и привлечение птиц, полезных в сельском хозяйстве. М., Учпедгиз, 1955.
- 37б. Благосклонов К. Н. Гнездовые рефлексы птиц при перевозке птенцов с кормилицами. Сб. «Пути и методы использования птиц в борьбе с вредными насекомыми». М., Сельхозгиз, 1956.
- 37в. Богомолова Е. Н., Сдакян С. А., Қазаровицкий Л. В. Подражательные условные рефлексы у рыб. «Тезисы доклада совещания по физиологии рыб». М.—Л., изд-во АН СССР, 1958.
38. Боровский В. М. Введение в сравнительную психологию. М., «Работник просвещения», 1927.
39. Боровский В. М. Условные рефлексы с точки зрения сравнительной психологии. «Проблемы современной психологии». Т. III. М., 1928.
40. Боровский В. М. Основы сравнительной рефлексологии. М.—Л., Госиздат, 1929.
41. Боровский В. М. О транспозиции и абстракции у крыс. «Сборник Института психологии». Т. I. «Инстинкты, навыки». М.—Л., Огиз, Соцэкгиз, 1935.
42. Боровский В. М. Роль ритма при выработке навыка. «Сборник Института психологии». Т. I. «Инстинкты, навыки». М.—Л., Огиз, Соцэкгиз, 1935.
43. Боровский В. М. Генерализованность и лабильность по экспериментам над крысами. «Сборник Института психологии». Т. II. «Рефлексы, инстинкты и навыки». М., Огиз, Соцэкгиз, 1936.
44. Боровский В. М. К вопросу о транспозиции у птиц. «Сборник Института психологии». Т. II. «Рефлексы, инстинкты и навыки». М., Огиз, Соцэкгиз, 1936.
45. Боровский В. М. Психическая деятельность животных. М.—Л., Биомедгиз, 1936.
46. Боровский В. М. «Исследовательское» поведение белой крысы. «Сборник Института психологии». Т. II. «Рефлексы, инстинкты и навыки». М., Огиз, Соцэкгиз, 1936.
47. Боровский В. М. и Кобозева Л. С. К вопросу о роли режима времени в выработке навыков. «Сборник Института психологии». Т. I. «Инстинкты, навыки». М.—Л., Огиз, Соцэкгиз, 1935.
48. Боровский В. М. и Кобозева Л. С. Зрительно-двигательные навыки у белых крыс. «Сборник Института психологии». Т. II. «Рефлексы, инстинкты, навыки». М., Огиз, Соцэкгиз, 1936.
49. Боровский В. М. и Тих Н. А. Влияние адреналина на отсрочку реакций. «Сборник Института психологии». Т. II. «Рефлексы, инстинкты, навыки». Т. II. М., Огиз, Соцэкгиз, 1936.
- 49а. Бочаров В., Орлов А. Дрессировка служебных собак. М., изд-во ДОСААФ, 1957.
- 49б. Брайнес С. Н. и Новоселова С. Л. Исследование элементарного мышления шимпанзе (предварительное сообщение). «Советская антропология», 1959, № 1.
50. Брегадзе А. Н. К сравнительной физиологии поведения животных. «Труды Института экспериментальной биологии при ТГУ». Т. 1, 1935.
51. Брегадзе А. Н. Индивидуальная реакция собаки на порядковый счет. Сб. «Проблемы нервной физиологии и поведения», посвященный 25-летию научной, педагогической и общественной деятельности заслуженного деятеля науки проф. И. С. Бериташвили». Тбилиси, изд-во Грузинского филиала АН СССР, 1936.
52. Брегадзе А. Н. Выработка индивидуальной реакции на усложненный порядковый «счет» на собаке. «Труды Института физиологии ТГУ», 1937, № 3.

53. Брегадзе А. Н. Индивидуальная реакция кроликов на порядковый «счет» через один. «Труды Института физиологии ТГУ». Т. IV, 1941.
54. Брегадзе А. Н. Исследование индивидуального поведения кошки. «Сообщения АН ГрузССР». Т. VII, 1946, № 7.
55. Брегадзе А. Н. Сравнительное рассмотрение индивидуального поведения кошки. «Сообщения АН ГрузССР». Т. VII, 1946, № 8.
56. Брегадзе А. Н. и Ахметели М. Н. Выработка оборонительного рефлекса у морских свинок. «Труды Института физиологии АН ГрузССР». Т. 9, 1953.
57. Брегадзе А. Н. К вопросу выработки оборонительного рефлекса у собак. «Труды Института физиологии АН ГрузССР». Т. 9. Тбилиси, 1953.
58. Брегадзе А. Н. Выработка временных связей на индифферентные раздражители у собак. «Проблемы современной физиологии нервной и мышечной системы». Тбилиси, изд-во АН ГрузССР, 1956.
59. Бронштейн А. И. Вкус и обоняние. М.—Л., изд-во АН СССР, 1950.
- 59а. Бунак В. В. Учение Дарвина о выразительных движениях в современном освещении. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 2. М., 1959.
- 59б. Быков К. М. и Пшоник А. Т. О природе условного рефлекса. «Физиологический журнал СССР». Т. XXXV, 1949, № 5.
60. Быков К. М. и Слоним А. Д. Среда обитания и физиологические функции у млекопитающих. «Вестник АН СССР», М.—Л., 1949.
61. Вагнер В. А. К вопросу об оплодотворении у пауков. Т. 37. Вып. 1, изд-во О-ва любителей естествознания, 1880.
62. Вагнер В. А. Наблюдения над *Araneina*. «Труды Слб. общества естествоиспытателей». Т. 21, 1890.
63. Вагнер В. А. *Industrie des Araneina. Mémoires de l'Academie des Sciences de St-Petersbourg VII série. Tome XVII. N 11, 1894.*
64. Вагнер В. А. Водяной паук (*Argyroneta aquatica*), его индустрия и жизнь как материал для сравнительной психологии. М., 1900.
65. Вагнер В. А. Городская ласточка, ее индустрия и жизнь как материал для сравнительной психологии. «Записки импер. Академии наук», Спб., т. V, № 6, 1900.
66. Вагнер В. А. Биологический метод в зоопсихологии. «Труды Слб общества естествоиспытателей». Отделение зоологии и физиологии. Т. 33. Вып. 2. Слб., 1901.
67. Вагнер В. А. Психология животных. М., 1901.
68. Вагнер В. А. *Psycho-biologische Untersuchungen an Hummeln mit Bezugnahme auf die Frage der Geselligkeit im Tierreiche. Herausgegeben von Prof. Dr. Carl Chum in Leipzig, Heft 46, 1907.*
69. Вагнер В. А. Биологические основания сравнительной психологии (био-психология). Т. I. Слб.—М., изд. М. О. Вольф, 1910; т. II, 1913.
70. Вагнер В. А. Физиология и биология в решении психологических проблем. «Биопсихология». «Новые идеи в биологии», сб. VI, изд. «Образование», 1914.
71. Вагнер В. А. Сегментарная психология. «Биопсихология». «Новые идеи в биологии», сб. VI. Слб., изд. «Образование», 1914.
72. Вагнер В. А. Биопсихология и смежные науки. Т. II. Пг., изд. «Образование», 1923.
73. Вагнер В. А. Возникновение и развитие психических способностей. Этюды по сравнительной психологии—9 выпусков. Л., изд. Тов-ва «Начатки знания», 1925—1929.
74. Ваничев М. И., Рылов В. В., Сахаров Н. А. Дрессировка служебных собак. Гл. в кн.: «Служебная собака». М., Сельхозгиз, 1952.
75. Васильев Г. А. Анализ некоторых форм птенцового поведения. Автореферат канд. дисс. М., 1941.
76. Васильев Г. А. Физиологический анализ некоторых форм птенцового поведения. «Рефераты научных работ учреждений отделения биологических наук АН СССР за 1941—1943 гг.». М.—Л., 1945.
77. Васильев Г. А. Некоторые особенности высшей нервной деятельности лошадей. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова», 1949, № 5.
- 77а. Васильев Г. А. Методика усложненной пробежки. «18-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности. Тезисы и рефераты докладов». Вып. 3. Л., 1958.
78. Вацуро Э. Г. Исследование высшей нервной деятельности антропоида (шимпанзе). М., Медгиз, 1948.
79. Вацуро Э. Г. К вопросу об образовании и сохранности некоторых навыков у низших обезьян. «Труды физиологических лабораторий им. Павлова». Т. 14, 1948.
80. Вацуро Э. Г. Материалы к вопросу о механизме образования и «переделки» моторных навыков у низших обезьян. Сообщение I-е. «Труды физиологических лабораторий им. Павлова». Т. 14, 1948.
81. Вацуро Э. Г. Физиологический анализ некоторых сложных форм поведения низших обезьян. «Труды физиологической лаборатории им. Павлова». Т. 13, 1948.
82. Вацуро Э. Г. Исследование методом отсроченных реакций способности низших обезьян к ретенции следов визуальных раздражений. «Труды физиологических лабораторий им. И. П. Павлова». Т. 14, 1948.

83. Вацуро Э. Г. Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. М., Учпедгиз, 1955.
- 83а. Вацуро Э. Г. К вопросу об эволюции ориентировочного рефлекса и его роли в адаптации поведения. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 2. М., 1959.
84. Войтонис Н. Ю. Проблема «мотивов» поведения и ее изучение. «Психология». Т. II. Вып. 1, 1929.
85. Войтонис Н. Ю. К вопросу о методе экспериментирования с лабиринтом и учет получаемых результатов. «Ученые записки Московского института экспериментальной психологии». М.—Л., Госиздат, 1930.
86. Войтонис Н. Ю. Мотивация поведения в сравнительно-психологическом освещении и экспериментальном изучении. Сб. «Психоневрологические науки в СССР». М.—Л., Госмедиздат, 1930.
87. Войтонис Н. Ю. и Крекнина А. В. Материалы к сравнительно-психологическому изучению памяти. «Сборник Института психологии». Т. I. «Инстинкты и навыки». М.—Л., Огиз, Соцэкгиз, 1935.
88. Войтонис Н. Ю. Экспериментальное изучение генетически первичных форм мотивации поведения. Ч. 1-я. «Сборник Института психологии». Т. I. «Инстинкты и навыки». М., Огиз, Соцэкгиз, 1935.
89. Войтонис Н. Ю. Экспериментальное изучение генетически первичных форм мотивации поведения. Ч. 2-я. «Сборник Института психологии». Т. II. «Рефлексы, инстинкты и навыки». М., Огиз, Соцэкгиз, 1936.
90. Войтонис Н. Ю. Некоторые данные к вопросу о генезисе интеллекта. «Сборник Института психологии». Т. II. «Рефлексы, инстинкты и навыки». М., Огиз, Соцэкгиз, 1936.
91. Войтонис Н. Ю. Сравнительно-психологическое изучение памяти методом отсроченных реакций. «Сборник Института психологии». Т. II. «Рефлексы, инстинкты и навыки». М., Огиз, Соцэкгиз, 1936.
92. Войтонис Н. Ю. Характерные особенности поведения обезьян. «Антропологический журнал», 1936, № 4.
93. Войтонис Н. Ю. Поведение обезьян с точки зрения сравнительной психологии. «Фронт науки и техники», 1937, № 4.
94. Войтонис Н. Ю. Поведение обезьян и проблема антропогенеза. Докт. дисс. М., 1940.
95. Войтонис Н. Ю. Поведение обезьян с точки зрения антропогенеза. «Под знаменем марксизма», 1940, № 9.
96. Войтонис Н. Ю. Формы проявления установок у животных и особенно у обезьян. Сб. «Психология», изд-во АН ГрузССР, 1945.
97. Войтонис Н. Ю. Поведение обезьян и зарождение трудовой деятельности человека. «Природа», 1948, № 6.
98. Войтонис Н. Ю. и Тих Н. А. Онтогенез поведения обезьян. Итоги первых двух лет наблюдений. Сб. «Труды Сухумской биологической станции АМН СССР». М., изд-во АМН СССР, 1949.
99. Войтонис Н. Ю. Предыстория интеллекта. М.—Л., изд-во АН СССР, 1949.
- 99а. Волохов А. А. Закономерности онтогенеза нервной деятельности в свете эволюционного учения. М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.
100. Воронин Л. Г. Двигательные условные рефлексы, выработанные так называемым методом механической дрессировки. «Труды Института эволюционной физиологии и патологии высшей нервной деятельности». Т. I, 1947.
101. Воронин Л. Г. К вопросу об имитационных способностях низших обезьян. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова». Т. XXXIII. Вып. 3, 1947.
102. Воронин Л. Г. Некоторые итоги изучения высшей нервной деятельности низших обезьян. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. II. Вып. 1, 1952.
103. Воронин Л. Г. О механизмах цепных временных связей. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. II. Вып. 4, 1952.
104. Воронин Л. Г. Анализ и синтез сложных раздражителей у высших животных. Медгиз. Ленинградское отделение, 1952.
105. Воронин Л. Г. Условный рефлекс — всеобщее приспособительное явление в животном мире. М., «Знание», 1954.
106. Воронин Л. Г. Некоторые итоги сравнительно-физиологического изучения высшей нервной деятельности. «Известия АН СССР (серия биологическая)», 1954, № 5.
- 106 а. Воронин Л. Г. Сравнительная физиология высшей нервной деятельности, изд-во МГУ, 1957.
107. Воронин Л. Г. и Ширкова Г. И. О влиянии длительного перерыва в работе на двигательные условные рефлексы обезьяны макака резуса. «Труды Сухумской биологической станции АМН СССР». Т. I, 1948.
- 107а. Воскресенская А. К. Условные рефлексы медоносной пчелы на цветочные раздражители. «Известия АН СССР (серия биологическая)», 1955.
108. Воскресенская А. К. и Лопатина Н. Г. Дифференцирование пчелами условных раздражителей по цвету и запаху. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. I. М.—Л., изд-во АН СССР, 1952.

109. Воскресенская А. К. и Лопатина Н. Г. Образование и угасание условных рефлексов у пчел. «Журнал общей биологии». Т. XIII, 1952, № 6.
110. Воскресенская А. К. и Лопатина Н. Г. Взаимодействие пищевых и оборонительных условных рефлексов у пчел при управлении их летной деятельностью. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. II. М.—Л., изд-во АН СССР, 1953.
111. Герд М. А. Научные основы методов дрессировки животных. «Природа», 1955, № 1.
112. Герд М. А. Анализ процесса дрессировки. Автореферат канд. дисс. М., 1958.
- 112а. Герд М. А. Роль ориентировочных рефлексов в дрессировке. «Ориентировочный рефлекс», изд-во АПН РСФСР, 1958.
- 112б. Герд М. А. Опыт анализа дрессировки морских львов. «Вопросы психологии», 1957, № 4.
- 112в. Герд М. А. Анализ процесса дрессировки. «Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г.», изд-во АПН РСФСР, 1957.
- 112г. Герд М. А., Иньков Н. М., Мазовер А. П., Назаров В. П., Орлов А. П., Сахаров Н. А. Основы служебного собаководства. М., Сельхозгиз, 1958.
- 112д. Гецова А. Б. и Лозина-Лозинский Л. К. Роль поведения насекомых в процессе приспособления их к растительной пище. «Зоологический журнал». Т. 34. Вып. 5, 1955.
- 112е. Гиляров М. С. О наследственном изменении инстинктов у насекомых. «Агробиология». М., 1949.
113. Губин А. Ф. Медоносные пчелы и опыление красного клевера. М., Огиз, Сельхозгиз, 1947.
- 113а. Губин А., Халифман И. Цветы и пчелы (пчелы и их значение в повышении урожая сельскохозяйственных культур). М., «Московский рабочий», 1958.
114. Дарвин Чарлз. Происхождение видов путем естественного отбора, изд. Лепковской, 1907.
- 114а. Дембовский Ян. Психология животных. Редакция и предисловие проф. Бирюкова Д. А. М., изд-во ИЛ, 1959.
- 114б. Дерим Е. Н. Эксперименты и наблюдения, проведенные над некоторыми лесными птицами в период наснивания. Орехово-Зуевский пединститут. Сб. работ по экологии и систематике животных. М., 1959.
- 114в. Денисова М. Н. О вероятных путях возникновения гнездового паразитизма у кукушки. «Ученые записки МГПИ им. В. П. Потемкина». Т. 84. Вып. 7. М., 1958.
115. Долин А. О. и Палатник С. А. Физиологический анализ простого и сложного навыка обезьян в условиях группового эксперимента. «Архив биологических наук». Т. 37. Вып. 1, 1935.
116. Денисов П. К. Анализаторная и синтетическая функция больших полушарий шимпанзе. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова». Т. XXI. Вып. 5—6, 1936.
117. Денисов П. К. Дальнейшие материалы по изучению высшей нервной деятельности обезьяны шимпанзе. «Совещание по проблемам высшей нервной деятельности», созванное в связи с первой годовщиной смерти акад. И. П. Павлова. Тезисы докладов, М.—Л., изд-во АН СССР, 1937.
118. Дуров В. Л. Дрессировка животных. М., Универсальное изд-во, 1924.
119. Дуров В. Л. Научная дрессировка промыслово-охотничьих собак. М.—Л., Всесоюзное кооперативное объединенное изд-во, 1933.
120. Егоров Т. Г. Психология, М., Воениздат Военного министерства Союза ССР, 1955.
121. Заводчиков П. А. Служебная собака в сельском хозяйстве. М.—Л., Сельхозгиз, 1955.
122. Запорожец А. В. Психология. М., Учпедгиз, 1953.
- 122а. Зверев М. Д. Изучение питания птиц экспериментальным путем и непосредственными наблюдениями. Сб. «Привлечение и переселение полезных птиц в лесонасаждения». Гл. упр. по заповедникам и охотн. хоз. М., 1954.
123. Зеленый Г. П. О реакции кошек на токовые раздражения. Сообщение АН ГрузССР. Т. 8, 1947.
- 123а. Зуссер С. Г. Суточные вертикальные миграции пелагических рыб. «Труды ВНИРО». Т. XXXII, 1958.
- 123б. Зуссер С. Г. К изучению причин суточных вертикальных миграций рыб. «Труды совещания ихтиологической комиссии АН СССР». Т. VIII. «Труды совещания по физиологии рыб». М., 1958.
124. Иванов П. И. Психология. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1956.
125. Ильина Е. Д. Звероводство. М., Заготиздат, 1952.
- 125а. Исаков Ю. А. О возможных изменениях некоторых форм поведения птиц. Сб. «Пути и методы использования птиц в борьбе с вредными насекомыми». Упр. по заповедн. и охотн. хоз. М., Сельхозгиз, 1956.
126. Калабухов Н. И. Спячка животных. М., «Советская наука», 1946.
127. Калабухов Н. И. Эколого-физиологические особенности животных и условия среды. Харьков, 1950.

- 127а. Караев А. Я. К вопросу о временных связях беспозвоночных. «17-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности». «Тезисы докладов». М.—Л., 1956.
- 127б. Карась А. Л. и Серегина Л. Н. Изучение аналитико-синтетической деятельности у черноморского краба. «18-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности». «Тезисы и рефераты докладов». Вып. 3. Л., 1958.
128. Кашкаров Д. Н. Американская школа экспериментальной зоопсихологии. «Туркестанский медицинский журнал». Т. 1, 1922, № 3.
129. Кашкаров Д. Н. Что такое зоопсихология и возможна ли она? «Туркестанский медицинский журнал». Т. 1, 1922, № 7.
130. Кашкаров Д. Н. Современные успехи зоопсихологии. М.—Л., Госиздат, 1928.
131. Коган А. Б. О сравнительном развитии анализаторов животных. «Ученые записки Ростовского н/Д университета». Т. XXVI, 1956.
- 131а. Козаровицкий Л. Б. Подражательные условные рефлексы у шимпанзе. «17-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности». «Тезисы докладов». М.—Л., 1956.
- 131б. Кологривова Ю. Г. К вопросу об образовании оборонительного условного рефлекса у низших обезьян. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. 2, 1953.
132. Корнилов К. Н., Смирнов А. А., Теплов Б. М. Психология. Изд. 3. М., изд-во Учпедгиз, 1948.
133. Кособутский В. А. Индивидуальное развитие охотничье-пищевого инстинкта хищных млекопитающих и хищных птиц. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
134. Костюк Г. С. Психология. Научно-дослідний інститут психології. Державне Учбово-педагогічне видавництво. (Глава 3. «Виникнення і розвиток психіки». «Радянська школа», Київ, 1955).
135. Крушинский Л. В. Взаимоотношение между активно и пассивно-оборонительными реакциями у собак. «Известия АН СССР». Вып. 1, 1945.
136. Крушинский Л. В. Наследственность свойств поведения у животных. «Успехи современной биологии». Т. XXII. Вып. 1, 1946.
137. Крушинский Л. В. Роль наследственности и условий воспитания в проявлении и выражении признаков поведения у собак. «Известия АН СССР» (серия биологическая), 1946, № 1.
138. Крушинский Л. В. Половое различие в поведении собак, «Журнал общей биологии». Т. VII, 1946, № 2.
139. Крушинский Л. В. Взаимоотношение наследственных и индивидуально приобретенных компонентов в формировании поведения животных. VII Всесоюзный съезд физиологов, биохимиков и фармакологов. М., 1947.
140. Крушинский Л. В. Некоторые этапы интеграции и формирования поведения животных. «Успехи современной биологии». Т. XXVI, 1948, № 2.
141. Крушинский Л. В., Меркурьева Е. К., Израилевич И. Е., Ильинский С. А., Инаков Н. М., Стогов К. С., Ваничев М. И., Мазовер А. П., Орлов А. П., Рылов В. В. и Сахаров Н. А. Служебная собака. Руководство по подготовке специалистов служебного собаководства. М., Сельхозгиз, 1952.
- 141а. Крушинский Л. В. Биологическое значение экстраполяционных рефлексов у животных. «Журнал общей биологии». Т. XIX, 1958, № 6.
- 141б. Крушинский Л. В. Экстраполяционные рефлексы как элементарная основа рассудочной деятельности у животных. «Доклады АН СССР». Т. 121, 1958, № 4.
- 141в. Крушинский Л. В. Формирование поведения животных в норме и патологии, изд-во МГУ, 1960.
- 141г. Крушинский Л. В. Изучение экстраполяционных рефлексов у животных. «Проблемы кибернетики». Вып. 2. М., Физматгиз, 1959.
142. Кряжев В. Я. Объективное изучение высшей нервной деятельности в обстановке коллективного эксперимента. Сб. Института высшей нервной деятельности. Под ред. Фурсикова. М., 1929.
143. Кряжев В. Я. Пищевые рефлексы «стадного» характера. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова». Т. XVIII. Вып. 4, 1935.
- 143а. Кряжев В. Я. Высшая нервная деятельность животных в условиях общезжития. М., Медгиз, 1955.
144. Кукушкина В. А. Проблема инстинкта в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. Автореферат канд. дисс. М., 1950.
- 144а. Лабас Ю. А. О значении внешних признаков пищи при кормлении молодки лосося и форели. Рыбн. хоз., № VI, 1959.
145. Ладыгина-Котс Н. Н. Страница наблюдений из жизни обезьян. В кн.: А. Ф. Котс, «Жизнь животных в фотографиях, рисунках и биологических набросках». М., изд-во Русского о-ва акклиматизации, 1917.
146. Ладыгина-Котс Н. Н. Отчет о деятельности зоопсихологической лаборатории при Гос. Дарвиновском музее. М., Гиз, 1921.
147. Ладыгина-Котс Н. Н. Исследование познавательных способностей шимпанзе. М., Гиз, 1923.

148. Ладыгина-Котс Н. Н. О познавательных способностях шимпанзе. Статья в книге А. Брэм «Человекообразные обезьяны». М.—Л., изд-во «Земля и фабрика», 1924.
149. Ладыгина-Котс Н. Н. Приспособительные моторные навыки макака в условиях эксперимента. К вопросу о «трудовых» процессах низших обезьян. М., изд-во Гос. Дарвиновского музея, 1928.
150. Ладыгина-Котс Н. Н. (N. Kohts) Recherche sur L'intelligence du chimpanzé par la méthode du Choix d'après Modèle, Journal de psychologie*. 3, Paris, Felix Alcan, 1948.
151. Ладыгина-Котс Н. Н. (N. Kohts). Les aptitudes motrices adaptives du Singe inférieur. Journal de psychologie* N 5—6, 1930, Paris Librairie Felix Alcan.
152. Ладыгина-Котс Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. Юбилейное издание Гос. дарвиновского музея. М., 1935.
153. Ладыгина-Котс Н. Н. (N. Kohts). La conduite du petit du Chimpanzé et de l'enfant de l'homme. Journal de Psychologie*, Paris, Felix Alcan, N. 5—8, 1937.
154. Ладыгина-Котс Н. Н. Различение количества у шимпанзе. «Сборник, посвященный Д. Н. Узнадзе», изд-во АН ГрузССР, 1945.
155. Ладыгина-Котс Н. Н. Элементарное мышление животных. «Вопросы психологии», 1955, № 3.
156. Ладыгина-Котс Н. Н. Развитие форм отражения в процессе эволюции организмов. «Вопросы философии», 1956, № 4.
157. Laduygina-Kohts N. N. Die Entwicklung der Widerspiegelungsformen im Evolutionsprozess der Organismen*, Naturwissenschaftliche Beiträge, Berlin, № 2, 1957.
158. Ладыгина-Котс Н. Н. Особенности мышления антропоидов. «Материалы совещания по психологии», изд-во АПН РСФСР, 1957.
159. Laduygina-Kohts N. N. Les caractères spécifiques de l'intelligence des anthropoïdes (du chimpanzé). Доклад-статья, опубликованная АПН РСФСР для Международного психологического конгресса (в Брюсселе), 1957.
- 159а. Ладыгина-Котс Н. Н. Та же статья. Переиздана в журн. *Pedagogie et. Psychologie en U. R. S. S. Bullet.* № 6, 1958. Bruxelles.
- 159б. Ладыгина-Котс Н. Н. Развитие психики в процессе эволюции организмов. М., «Советская наука», 1958.
- 159в. Nadiejda Kohts. The Handing of Objects by Primates (Apes and Monkeys) in the Light of Anthropogenesis*. Доклад-статья, опубликованная в *Proceedings* XV International Congress of Zoology (London, 16—23 July, 1958)*, London, 1959.
- 159г. Ладыгина-Котс Н. Н. Индивидуальная вариация выработки навыка у собак при дифференцировке ими зрительных (цветовых) раздражителей. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 2. М., 1959.
- 159д. Ладыгина-Котс Н. Н. Конструктивная и орудийная деятельность высших обезьян (шимпанзе), изд-во АН СССР, 1959.
- 159е. Левыкина Н. Ф. Особенности деятельности с предметами у низших обезьян. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 2. М., 1959.
160. Леонтьев А. Н. Очерки развития психики. Кн.: «Проблемы развития психики», изд-во АПН РСФСР, 1959.
- 160а. Леонтьев А. Н. Об историческом подходе в изучении психики человека. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. 1, изд-во АПН РСФСР, 1959.
161. Лихтарев М. И. Случайны ли пробы? Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». Киев, Медгиз УССР, 1950.
- 161а. Лобашев М. Е., Лопаткина Н. Г., Никитина И. М., Чеснокова Е. Г. Цепные и следовые рефлексy у медоносной пчелы. «18-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности. Тезисы и рефераты докладов». Вып. 3. Л., 1958.
162. Лобашев М. Е. Объективный метод изучения поведения насекомых (шелкопрядов). «Журнал общей биологии». Т. II, 1950, № 3.
163. Лобашев М. Е. Принцип временных связей в поведении беспозвоночных животных. «Успехи современной биологии». Т. XXXI. Вып. 1, 1951.
164. Лукина Е. В. К вопросу о взаимодействии врожденных и приобретенных реакций в жизнедеятельности птиц. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. II. М.—Л., изд-во АН СССР, 1953.
165. Лукина Е. В. Изменчивость некоторых инстинктивных реакций у птиц. «Природа», 1953, № 7.
- 165а. Любичкая А. И. Наблюдения и опыты по влиянию света на поведение рыб. «Известия АПН РСФСР». Вып. 85, 1957.
- 165б. Любичкая А. И. Методика выработки временных связей у рыб. «Известия АПН РСФСР». Вып. 85, 1957.
166. Мазовер А. П. Служебное собаководство в колхозах и совхозах. М., Колпиз, 1939.

- 166а. Мазохин-Поршняков Г. А. Различение пчелами зеленых, желтых и оранжевых красок. Биофизика. Т. IV. Вып. 1. М.—Л., изд-во АН СССР, 1959.
167. Майоров Ф. П. Условные следовые рефлексы у обезьян резуса и лапундера. «Архив биологических наук». Т. 33. Вып. 5—6, 1933.
168. Майоров Ф. П. Материалы по сравнительному изучению высших и низших обезьян. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова». Т. XIX. Вып. 4, 1935.
169. Майоров Ф. П. и Фирсов Л. А. Экспериментальное исследование праворукости у шимпанзе. «Доклады АН СССР». Т. 109, 1956, № 5.
170. Майоров Ф. П. и Фирсов Л. А. Изучение динамики сна у шимпанзе. «Доклады АН СССР». Т. 109, 1956, № 1.
- 170а. Майоров Ф. П. и Фирсов Л. А. О динамической стереотипии у человекообразных обезьян (шимпанзе). «Журнал высшей нервной деятельности имени И. П. Павлова». Т. VI. Вып. 1, 1956.
171. Малышев С. И. Происхождение материнских инстинктов пчел. «Труды I Всероссийского съезда зоологов, анатомов и гистологов». Т. II, 1923.
172. Малышев С. И. Проблема одомашнивания шмелей. «Пчеловодное дело», 1928, № 7.
173. Малышев С. И. О выборе материала для изучения инстинкта. «Известия АН СССР (серия биологическая)», 1946, № 1.
174. Малышев С. И. Пути и условия эволюции инстинктов низших перепончатокрылых (*Symphyta* и *Terebralia*) «Общая биология». Т. X, 1949, № 1.
175. Малышев С. И. Пути и условия эволюции инстинктов особразных перепончатокрылых (*Vespoidea* и *Sphecoidea*). «Доклады АН СССР». Т. LXV, 1949, № 4.
176. Малышев С. И. Пути и условия происхождения пчелиных (*Hymenoptera, apoidea*). «Доклады АН СССР». Т. LXXII, 1950, № 5.
177. Мальчевский А. С. Гнездовая жизнь певчих птиц, изд-во ЛГУ, 1959.
- 177а. Мананков И. Д. Условные рефлексы и типы нервной системы у лошадей, изд. Харьковского университета, 1956.
178. Мантейфель П. А. Жизнь пушных зверей. М., Госкультпросветиздат, 1947.
- 178а. Мантейфель Б. П. Адаптивное значение периодических миграций водных организмов. «Вопросы ихтиологии», 1959, № 13.
- 178б. Мариковский П. И. К вопросу о сигнализации у муравьев. «Энтомологическое обозрение». Т. 37. Вып. 3, 1958, стр. 5.
- 178в. Маркова А. Я. Анализ и синтез у низших обезьян (восприятие свойств предметов). «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 2. М., 1959.
179. Машковцев А., Розанов М., Третьяков Н. и Милановский Ю. Борьба с яловостью крупного рогатого скота. «Рефераты научно-исследовательских работ за 1944 г.». Отделение биологических наук АН СССР.
180. Машковцев А. А. Значение для биологии учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. «Успехи современной биологии». Т. XXVIII, 1949, № 4.
- 180а. Медведев Н. В. Марксистско-ленинская теория отражения и учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. М., Госполитиздат, 1954.
- 180б. Могилев Л. Н. О выработке киностетических навыков у животных. «18-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности. Тезисы и рефераты докладов». Вып. 3, 1958.
- 180в. Напалков А. В. Физиологические механизмы, лежащие в основе формирования целей двигательных условных рефлексов. «Научные доклады Высшей школы (биологической науки)», 1958, № 2.
- 180г. Напалков А. В. Изучение закономерностей выработки сложных систем условных рефлексов. «Вестник МГУ», 1958, № 2.
- 180д. Новоселова С. Л. Формирование навыков у шимпанзе. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 1. М., 1959.
- 180е. Новоселова С. Л. Формирование и взаимодействие систем двигательных реакций у шимпанзе. Сб. «Вопросы экспериментальной психиатрии». М., 1959.
- 180ж. Новоселова С. Л. Исследование в области элементарного мышления шимпанзе. Сб. «Вопросы экспериментальной психиатрии». М., 1959.
- 180з. Новоселова С. Л. Образование навыка использования палки у шимпанзе. «Советская антропология», 1959, № 4.
181. Норкина Л. Н. Об изменчивости двигательного рефлекса у собак и низших обезьян. «Тезисы докладов и сообщений на IX конференции филиала Юго-Востока РСФСР, посвященной 100-летию со дня рождения И. П. Павлова». Ростов н/Д, 1949.
182. Норкина Л. Н. К сравнительной характеристике условных рефлексов у обезьян и собак. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины», 1951, № 6.
183. Норкина Л. Н. Цепные двигательные условные рефлексы у собак и обезьян. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. 1. Вып. 3, 1951.
184. Норкина Л. Н. О торможении сложных двигательных условных рефлексов у низших обезьян. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. II. Вып. 1, 1952.
185. Оксенов Б. А. Поведение черного трубноверта (*Deporans Betulae* Z.) в условиях опыта. «Известия АН СССР (серия биологическая)», 1946, № 1.

- 185а. Орбели Л. А. Физиология и психология. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова», т. XXII, 1946, № 1.
- 185б. Орбели Л. А. Учение о высшей нервной деятельности. Сб. «Успехи биологических наук в СССР за 25 лет». М.—Л., 1945.
186. Орлов А. П. Теоретические основы дрессировки. Служебная собака. М., Сельхозгиз, 1952.
- 186а. Орлов И. В. К вопросу об имитационных рефлексах у рыб. «Ученые записки ЛГУ. Серия биологических наук», 1958, № 101.
- 186б. Осипова В. Г. Условные рефлексы у домашних и диких уток. «Вопросы сравнительной физиологии и патологии высшей нервной деятельности». М.—Л., Медгиз, 1955.
- 186в. «Павловские среды. Т. I—III. М.—Л., изд-во АН СССР, 1949.
- 186г. Павлов И. П. Собр. соч. Т. I—III. М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.
- 186д. Павлов В. И. Раздражимость и форма ее проявления. М., «Советская наука», 1954.
187. Панфилова Е. Н. Роль внешних факторов в осеннем половом цикле каракульских маток. «Каракулеводство и звероводство», 1948, № 5.
188. Персон С. А. Проблема инстинкта в свете мичуринской биологии и физиологического учения акад. И. П. Павлова. Автореферат канд. дисс. Л., 1954.
- 188а. Пестова В. А. К вопросу об анализе и синтезе сложных раздражителей у рыб и кроликов. «18-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности. Тезисы и рефераты докладов». Вып. 3. Л., 1958.
189. Подкопаев Н. А. Методика изучения условных рефлексов. М.—Л., изд-во АН СССР, 1952.
- 189а. Полежаев В. Г. Изучение поведения серой крысы в зависимости от факторов воздействия внешней среды. «Труды Института дезинфекции». Вып. VI, 1950.
190. Поликарпов Е. Ф. Влияние внешних факторов на созревание яйцеклеток у свиноматок. «Рефераты работ отдела биологических наук АН СССР». М.—Л., 1944.
191. Поляков К. Л. К физиологии обонятельного и слухового анализаторов у черепахи. «Русский физиологический журнал». Т. XIII. Вып. 2, 1930.
192. Понурова В. А. Подвижность нервных процессов у кроликов, собак и низших обезьян. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. II. М.—Л., 1953.
193. Попов Н. А. и Чернаков А. М. О дифференцировании внешних раздражений птицами. «Архив теоретической и практической медицины». Т. I, 1923, № 1—2.
194. Попов Н. А. К вопросу о механизме подражательного рефлекса. Сб. «Архив теоретической и клинической медицины». Т. II. Томск, 1927.
- 194а. Праздников Н. В. Следовые двигательные рефлексы у золотых рыбок. «18-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности. Тезисы и рефераты докладов». Вып. 3. Л., 1958.
195. Промптов А. Н. Эволюционное значение миграции птиц. «Зоологический журнал». Т. XIII. Вып. 3, 1934.
196. Промптов А. Н. Об инстинкте гнездостроения у ласточек. «Бюллетень Московского общества испытателей природы (отдел биологии)». Т. XLIX. Вып. 1, 1940.
197. Промптов А. Н. Видовой стереотип поведения и его формирование у диких птиц. «Доклады АН СССР». Т. XXVII, 1940, № 2.
198. Промптов А. Н. Сезонные миграции птиц. М., изд-во АН СССР, 1941.
199. Промптов А. Н. Современное состояние изучения гнездового паразитизма птиц. «Успехи современной биологии». Т. XIV. Вып. 1, 1941.
200. Промптов А. Н. Голосовая имитация птиц как одно из специфических свойств их нервной деятельности. «Доклады АН СССР». Т. XLV, 1944, № 6.
201. Промптов А. Н. Физиологический анализ инстинкта гнездостроения у птиц. «Известия АН СССР (серия биологии)», 1945, № 1.
202. Промптов А. Н. Об условнорефлекторных компонентах в инстинктивной деятельности птиц. «Физиологический журнал СССР». Т. XXXII, 1946, № 1.
203. Промптов А. Н. Об эволюционно-биологических особенностях ориентировочной реакции у некоторых экологически специализированных видов птиц. «Труды Института эволюционной физиологии и патологии высшей нервной деятельности имени И. П. Павлова». Т. I, 1947.
204. Промптов А. Н. Опыт классификации имитационных явлений на основе экспериментального изучения поведения птиц. «Физиологический журнал СССР». Т. XXXIII, 1947, № 5.
- 204а. Промптов А. Н. Об эволюционно-биологических особенностях ориентировочной реакции у птиц с различной экологической специализацией. «Рефераты научно-исследовательских работ за 1946 г. Медико-биологические науки». Вып. 1, 1947, стр. 110.
205. Промптов А. Н. Сезонные миграции птиц как биофизиологическая проблема. «Известия АН СССР (серия биологии)», 1948, № 1.
206. Промптов А. Н. Очерки по проблеме биологической адаптации и поведения воробьиных птиц. Посмертное издание под редакцией акад. Л. А. Орбели. М.—Л., изд-во АН СССР, 1956.
207. Протопопов В. П. Условия образования моторных навыков и их физиологическая характеристика. Изд. Укр. ин-та экспер. мед. и украинск. психоневр.

Акад. к XV Международному конгрессу физиологов. Киев — Харьков, Госмедиздат УССР, 1935.

208. Протопопов В. П. Образование моторных навыков у животных по методу «стимул — преграда». «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». УССР. Киев, Госмедиздат, 1950.

209. Протопопов В. П. Процессы отвлечения и обобщения (абстракции) у животных и человека. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». УССР. Киев, Госмедиздат, 1950.

210. Пузанова-Малышева Е. В. Муравьиные львы и их ловчие воронки. «Труды Института эволюционной физиологии и патологии высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова», изд-во АН СССР, 1947.

211. Пузанова Малышева Е. В. Жизнь и повадки *Acanthelctis baerica* Ramb (Neuroptera, Murgmeleonidae) в естественных и искусственных условиях. «Энтомологическое обозрение». Т. XXXI, 1950, № 1—2.

211а. Радаков Д. В. О приспособительном значении стайного поведения молодой сайды (*Palachius virans*). «Вопросы ихтиологии». Вып. 11.

212. Расин С. Д. Воспитание условных реакций у собак на звуковые отношения. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». УССР. Киев, Госмедиздат, 1950.

213. Рогинский Г. З. Сравнительно-психологическое изучение птичьих базаров Новой Земли. Сб. «Арктический институт», 1935.

214. Рогинский Г. З. Новые экспериментальные данные по сравнительной психологии низших обезьян. «Труды Института мозга им. В. М. Бехтерева». Л., 1938.

215. Рогинский Г. З. Изучение инстинктов кайр на птичьих базарах Новой Земли. «Труды Института мозга им. В. М. Бехтерева». Л., 1939.

216. Рогинский Г. З. Образование навыков у низших обезьян. Сб. «Психологические исследования Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева». Т. IX. Л., 1939.

217. Рогинский Г. З. К сравнительной психологии низших обезьян. «Труды Института мозга им. В. М. Бехтерева». Т. XI. Л., 1939.

218. Рогинский Г. З. О соотношении различных рецепторов в поведении обезьяны. Сб. «Исследования по проблеме чувствительности». Л., изд. Ин-та мозга им. В. М. Бехтерева, 1940.

219. Рогинский Г. З. Об осязании у высших обезьян (шимпанзе). Сб., посвященный 45-летию научной деятельности проф. В. П. Осипова. Л., 1941.

220. Рогинский Г. З. Структурность и константность зрительных восприятий на разных ступенях филогенеза. Сб. «Рефераты научно-исследовательских работ биологического отдела АН СССР за 1941—1943 гг.». М.—Л., изд-во АН СССР, 1945.

221. Рогинский Г. З. Подражание у антропоидов. Сб. «Рефераты научно-исследовательских работ биологического отдела АН СССР за 1945 г.». М.—Л., изд-во АН СССР, 1945.

222. Рогинский Г. З. Психика человекообразных обезьян, Лениздат, 1945.

223. Рогинский Г. З. Подражание у антропоидов. «Рефераты научно-исследовательских работ АН СССР. Отдел биологических наук». М.—Л., 1945.

224. Рогинский Г. З. Навыки и зачатки интеллектуальных действий у антропоидов (шимпанзе). «Вестник ЛГУ», 1946, № 2.

225. Рогинский Г. З. Особенности осязания у низших обезьян. «Материалы университетской психологической конференции». Л., 1947.

226. Рогинский Г. З. О некоторых общих вопросах изучения восприятий животных. «Труды Института мозга им. В. М. Бехтерева». Т. XV. «Вопросы психофизиологии и клиники чувствительности». Л., 1947.

227. Рогинский Г. З. К вопросу о представлениях у шимпанзе. «Труды Института мозга им. В. М. Бехтерева». Т. XVIII. «Рефераты научно-исследовательских работ». Л., 1947.

228. Рогинский Г. З. Структурность и константность зрительных восприятий величины у обезьян. «Труды Института мозга им. В. М. Бехтерева». Т. XVIII, 1947.

229. Рогинский Г. З. Развитие мозга и психики, Лениздат, 1948.

230. Рогинский Г. З. Навыки и зачатки интеллектуальных действий у антропоидов (шимпанзе). Л., изд-во ЛГУ, 1948.

231. Рогинский Г. З. Проявление навыков и интеллекта антропоидов в действии с палками. Сб. «Проблемы психологии». Л., изд-во ЛГУ, 1948.

232. Рогинский Г. З. Зрительные иллюзии у низших обезьян. «Ученые записки ЛГУ», 1948, № 109.

233. Рогинский Г. З. Особенности осязания у низших обезьян. Сб. «Материалы университетской психологической конференции». Л., изд-во ЛГУ, 1949.

234. Рогинский Г. З. Условные рефлексы на отношения у обезьян. Сб. «Тезисы докладов и сообщений на конференции физиологов Юго-Востока РСФСР». Ростов н/Д, 1949.

235. Рогинский Г. З. К вопросу о парной работе больших полушарий головного мозга у низших обезьян. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 88, 1953.

236. Рогинский Г. З. Высшая нервная деятельность человекообразных обезьян. «Природа», 1955, № 2.

237. Рогинский Г. З. Зачатки мышления в рефлексах на отношения у обезьян. «Труды ЛГПИ им. А. И. Герцена». Л., 1956.
238. Рогинский Г. З. Опыты И. П. Павлова над шимпанзе. «Труды ЛГПИ им. А. И. Герцена». Л., 1956.
239. Рогинский Г. З. Рефлексы на отношения в филогенезе. «Тезисы Всесоюзной конференции по эволюционной физиологии». М., 1955.
240. Рогинский Г. З. и Тих Н. А. Обходные пути у животных. Сб. «Проблемы современной физиологии нервной и мышечной систем», посвященный И. С. Бериташвили в связи с 75-летием со дня рождения, изд-во АН ГрузССР, 1956.
241. Рогинский Г. З. Опыты И. П. Павлова над обезьянами и вопросы психологии. Сб. «Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г.», изд-во АПН РСФСР, 1957.
- 241а. Рогинский Г. З. Новые опыты над шимпанзе (ориентировочно-исследовательский рефлекс и подражание). «Тезисы докладов на I съезде общества психологов». Вып. 2. М., 1959.
242. Рокотова Н. А. О подвижности нервных процессов у антропоидов. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. 2. М.—Л., изд-во АН СССР, 1953.
243. Рокотова Н. А. Условные исследовательские рефлексы у шимпанзе. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. 2. М.—Л., изд-во АН СССР, 1953.
244. Рокотова Н. А. О временных связях на индифферентные раздражители у антропоидов (шимпанзе). «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. 2. М.—Л., изд-во АН СССР, 1953.
245. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1946.
246. Рудик П. А. Психология. М., Учпедгиз, 1955.
247. Рулье К. Ф. Сомнения в зоологии, как науке. Избр. биологические произв. К. Ф. Рулье. М., изд-во АН СССР, 1954.
248. Рушкевич Е. А. О двигательных навыках у низших обезьян. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». Киев, Медиздат УССР, 1950.
249. Садовникова-Кольцова М. П. (M. P. Sadownikowa) A Study of the behavior of birds in the maze. „Journ. Comp. Psychol.“, vol I:1, N 2, 1922.
250. Садовникова-Кольцова М. П. (M. P. Sadownikowa). A study of the behavior of birds by the multiple choice method. „Journ. Comp. Psychol.“, vol III, N 4, 1923.
251. Садовникова-Кольцова М. П. Генетический анализ психических способностей крыс. «Журнал экспериментальной биологии и медицины», 1925, № 1.
252. Садовникова-Кольцова М. П. Генетический анализ психических способностей крыс. Там же. Серия А. Вып. 1 (гл. IV), 1928.
253. Садовникова-Кольцова М. П. Генетический анализ психических способностей крыс. «Журнал экспериментальной биологии». Т. VII. Вып. 3, 1931.
254. Садовникова-Кольцова М. П. Генетический анализ психических способностей крыс. «Биологический журнал». Т. II. Вып. 2—3, 1933.
255. Садовникова-Кольцова М. П. Генетический анализ психических способностей крыс. Там же. Вып. 4, 1934.
256. Садовникова-Кольцова М. П. Анализ темперамента диких крыс. «Биологический журнал». Т. VII, 1938, № 3.
257. Вопросы сравнительной физиологии и патологии высшей нервной деятельности (предисловие и вступительная статья Д. А. Бирюкова). Сб. Института экспериментальной медицины АМН СССР. Л., 1955.
258. «Опыт изучения регуляторных физиологических функций в естественных условиях существования организмов» (редакция и предисловие акад. К. М. Быкова). Сб. Института физиологии им. И. П. Павлова АН СССР. Т. 1. М.—Л., 1949, то же т. II, 1953.
259. Северцов А. Н. Эволюция и психика. М., изд. Сабашниковых, 1922.
- 259а. Семенов Ю. И. Объективная логика развития высшей нервной деятельности животных. «Ученые записки». Т. XII. Вып. 2. Красноярск, 1958.
260. Сеченов И. М. Кому и как разрабатывать психологию. Избр. произв. М.—Л., изд-во АН СССР, 1952.
261. Скипин Г. В. Выработка условных двигательных рефлексов на зрительный раздражитель у обезьян-гамадрил. «Физиологический журнал СССР». Т. XVI. Вып. 6, 1933.
262. Скребицкий Г. А. Отношение чайки к гнезду, яйцам и птенцам. Сб. «Рефлексы, инстинкты и навыки». Ин-т психологии, Соцэкгиз, 1936.
263. Слоним А. Д. Акт еды и сложнорефлекторная регуляция физиологических функций. «Тезисы X сессии Ленинградского стоматологического института», 1942.
264. Слоним А. Д. Суточная и сезонная периодика активности и терморегуляции у летучих мышей (серия биологическая), изд-во АН СССР, 1945, № 3.
265. Слоним А. Д. Об эволюции сложных рефлекторных актов у высших организмов. «Тезисы докладов XI сессии Ленинградского стоматологического института», 1950.
266. Слоним А. Д. Экологический принцип в физиологии и изучение инстинктивной деятельности животных. Сб. «Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г.». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

- 266а. Слоним А. Д. Пищевые рефлексы и специализация у млекопитающих «Журнал общей биологии». Т. XIX, 1958, № 6.
267. Смирнов А. А., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л., Теплов Б. М. Психология. М., Учпедгиз, 1956.
- 267а. Соколов С. Л. Птицы (материалы к изучению поведения птиц), изд-во АН СССР, 1956.
- 267б. Тагиев Ш. К. Сложные двигательные условные рефлексы на цепи раздражителей у рыб. «Труды совещания ихтиологической комиссии АН СССР». Вып. 81, изд-во АН СССР, 1958.
268. Таранов Г. Ф. Инстинкт роя в семье медоносной пчелы. «Успехи современной биологии». Т. XXVI. Вып. 2(5), 1948.
269. Тарасов К. А. Изучение инстинктов птиц в заповеднике «Семь островов». «Материалы университетской биологической конференции». Л., изд-во ЛГУ, 1949.
270. Теплов Б. М. Психология. Изд. 8. М., Учпедгиз, 1954.
271. Третьяков Н. П. Борьба с яловостью крупного рогатого скота. Реферат-сборник научно-исследовательских работ АН СССР, 1945.
272. Третьякова О. В. Подвижность нервных процессов у рыб, черепах и птиц. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. II. М.—Л., изд-во АН СССР, 1953.
273. Тих Н. А. Онтогенез поведения обезьян. Формирование рефлексов цепляния и хватания у обезьян. Сб. «Труды Сухумской биологической станции АМН СССР». М., изд-во АМН СССР, 1949.
274. Тих Н. А. Голосовые условные рефлексы у обезьян. «Новости медицины». Вып. 14, 1949.
275. Тих Н. А. Стадная жизнь обезьян и средства их общения в свете проблемы антропогенеза. Автореферат докт. дисс. Л., 1950.
276. Тих Н. А. Исследование процесса ассоциаций у детей и низших обезьян. «Ученые записки ЛГУ», 1955, № 203.
277. Тих Н. А. К вопросу о филогенезе человека. «Ученые записки ЛГУ», 1956, № 214.
278. Тих Н. А. К вопросу о генезисе восприятия пространства. «Известия АПН РСФСР». Вып. 86. М., 1956.
279. Тих Н. А. Онтогенез поведения обезьян в свете проблемы антропогенеза. Сб. «Материалы совещания по психологии 1—6 июля 1955 г.». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
- 279а. Тих Н. А. Роль двигательной активности в эволюции организмов и становлении человека. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 3. М., 1959.
- 279б. Тих Н. А. К вопросу о генезисе восприятия формы. «Материалы научного совещания по проблемам восприятия пространства и пространственных представлений». Л., 1959.
- 279в. Тих Н. А. Отражение пространственных отношений и разум. «Материалы научного совещания по проблеме восприятия пространства и пространственных представлений». Л., 1959.
280. Труды Института эволюционной физиологии и патологии высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. Т. I. М.—Л., изд-во АН СССР, 1947.
281. Труды Института физиологии им. И. П. Павлова. Т. I—II. М.—Л., изд-во АН СССР, 1952—1953.
- 281а. Тулова М. А. Условные рефлексы у рыб. «Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена». Т. 153, 1958.
- 281б. Уждавини Э. Р. Врожденные пищевые рефлексы у щенков. Сб. «Опыт изучения регуляции физиологических функций». Т. IV. М.—Л., 1958.
- 281в. Уждавини Э. Р. О формировании натуральных пищевых рефлексов в раннем онтогенезе у собаки. Там же.
282. Уланова Л. И. Формирование у обезьян условных знаков, выражающих потребность в пище. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». Киев, Госмедизд УССР, 1950.
- 282а. Усиевич М. А. Некоторые данные по вопросу о высшей нервной деятельности обезьян. «Архив биологических наук». Т. 38. Вып. 2. 1935.
283. Фабри К. Э. Обращение с предметами у низших обезьян и проблема зарождения трудовой деятельности человека. «Советская антропология», 1958, № 1.
284. Фабри К. Э. Влияние условий жизни на отношение к предметам у низших обезьян. «Тезисы доклада на I съезде Общества психологов». Вып. 2. М., 1959.
285. Фенюк Б. К. Инстинкт дома у грызунов. «Природа», 1941, № 3.
- 285а. Фирсов Л. А. Условное торможение у приматов. Сообщение 1-е. Особенности образования и различия условных тормозов детеныша шимпанзе. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. II. М.—Л., изд-во АН СССР, 1953.
- 285б. Фирсов Л. А. О взаимоотношениях пищевой и игровой условнорефлекторной деятельности у детеныша шимпанзе. «Журнал высшей нервной деятельности им. Павлова». Т. V. Вып. 6, 1955.

- 285в. Фирсов Л. А. Двигательные условные рефлексы на цепи раздражителей у детенышей шимпанзе. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. V. Вып. 2, 1955.
- 285г. Фирсов Л. А. Следовые условные рефлексы у шимпанзе. «18-е совещание по проблемам высшей нервной деятельности. Тезисы и рефераты докладов». М. — Л., 1958.
- 285д. Фирсов Л. А. Следовое подражание у антропоморфных обезьян (шимпанзе). «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов». Вып. 2. М., 1959.
- 285е. Формозов А. Н. Миграции обыкновенной белки. «Труды Зоологического института АН СССР», 1936.
286. Формозов А. Н. Снежный покров в жизни млекопитающих и птиц СССР. М., изд. Московского о-ва испытателей природы, 1946.
287. Формозов А. Н., Осмоловская В. И., Благосклонов К. Н. Птицы и вредители леса. М., изд. Моск. о-ва испытат. природы, 1950.
288. Формозов А. Н. Спутник следопыта. М., изд. Моск. о-ва испытат. природы, 1952.
289. Фролов Ю. П. Естественнонаучный анализ инстинктов и их взаимодействия. «Труды Всероссийского съезда зоологов, анатомов и гистологов», 1923.
290. Фролов Ю. П. Физиологическая природа инстинкта с точки зрения условных и безусловных рефлексов. «Время», 1925.
291. Фролов Ю. П. О дифференцировании световых условных раздражителей у рыб. «Русский физиологический журнал». Т. IX. Вып. 1, 1926.
292. Фролов Ю. П. Сравнительная физиология условных рефлексов. «Успехи современной биологии». Т. 8. Вып. 2, 1938.
293. Фролов Ю. П. Условные двигательные рефлексы у пресноводных и морских рыб. «Труды физиологической лаборатории им. акад. И. П. Павлова». Т. X. М. — Л., изд-во АН СССР, 1941.
294. Фролов Ю. П. Основные вопросы эволюционной физиологии высшей нервной деятельности. «Бюллетень Московского о-ва испытателей природы». Отдел биологии. Вып. 5. М., изд-во Моск. о-ва испыт. природы, 1949.
295. Фролов Ю. П. От инстинкта до разума (очерки науки о поведении). М., Воениздат Военного Министерства Союза ССР, 1952.
296. Фролов Ю. П. Высшая нервная деятельность (поведение) животных. М., Учпедгиз, 1953.
297. Фурсиков Д. С. Изучение поведения и локализации функций коры мозга у обезьян по методу условных рефлексов. «Труды II Всесоюзного съезда физиологов». Л., 1926.
298. Халифман И. Пчелы, «Молодая гвардия», 1953.
299. Хильченко А. Е. Образование элементарных и сложных навыков у низших обезьян. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». УССР. Киев, Госмедиздат, 1950.
300. Хильченко А. Е. Образование условной реакции на относительные признаки у собак. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». УССР. Киев, Госмедиздат, 1950.
301. Хильченко А. Е. Отношение интенсивности окраски как условного раздражителя. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». УССР, Киев, Госмедиздат, 1950.
302. Хильченко А. Е. Образование реакций на относительные признаки у низших обезьян (отношение величин). Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». УССР. Киев, Госмедиздат, 1950.
303. Хильченко А. Е. и Новенко И. Г. Качественные особенности моторных навыков у детей дошкольного возраста в зависимости от способа образования. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». УССР, Киев, Госмедиздат, 1950.
304. Хильченко А. Е. Роль искусственного стимула в образовании моторных навыков у животных. Сб. «Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте». УССР. Киев, Госмедиздат, 1950.
305. Хильченко А. Е. Исследование высшей нервной деятельности шимпанзе. Сб. «Вопросы физиологии АН УССР». Киев, изд-во АН УССР, 1953, № 4.
306. Хильченко А. Е. К вопросу об условных рефлексах на отношение. Сб. «Вопросы физиологии АН УССР». Киев, изд-во АН УССР, 1954, № 9.
307. Хильченко А. Е. Исследование высшей нервной деятельности антропоидов (шимпанзе). Автореферат докт. дисс. Киев, 1955.
308. Хотин Б. И. Вопросы о генезисе подражания у животных. «Труды Института мозга им. В. М. Бехтерева». Т. 15. Л., 1947.
309. Хотин Б. И. К вопросу о фило-онтогенезе подражания у позвоночных животных. «Труды Института мозга им. В. М. Бехтерева». Т. 18. Л., 1947.
- 309а. Цветкова К. П. Новые исследования по поведению рабочих пчел. «Труды Института пчеловодства». М., Сельхозгиз, 1955.
310. Церетели М. К изучению вопроса подражания у собак. «Труды ТГУ». Т. 12, 1940.

311. Чичинадзе Н. О возникновении и развитии нервной деятельности у эмбриона курицы. «Труды ТГУ». Т. XXVI-а, 1944.
312. Черномординов В. В. Условное торможение у черепах. «Труды Института физиологии им. И. П. Павлова». Т. II. М.—Л., изд-во АН СССР, 1953.
313. Чрелашвили Н. В. К вопросу о сущности так называемых отсроченных реакций. Автореферат канд. дисс. Ин-т психологии АН ГрузССР. Тбилиси, 1949.
- 313а. Чумак В. И. К вопросу о механизме рефлекса на отношение раздражителей. «Тезисы и рефераты. 17-е совещание по проблеме высшей нервной деятельности». М.—Л., 1956.
- 313б. Чумак В. И. Условные рефлексы рыб на отношения раздражителей. Сб. «Труды совещания ихтиологической комиссии АН СССР». Вып. 8, изд-во АН СССР, 1958.
- 313в. Шапошникова Н. Г. Об отрицательном условном пищевом рефлексе у медоносной пчелы. «Вестник ЛГУ». Серия биологическая. Вып. IV, 1958, № 21.
314. Шванвич Б. Н. Новое о сигнализации у пчел. «Успехи современной биологии». Т. XXIX. Вып. 1, 1950.
315. Шванвич Б. Н. О механизме опыления красного клевера медоносной пчелой. «Доклады ВАСХНИЛ». Вып. 8, 1952.
316. Шенгер-Крестовникова Н. Р. К вопросу о дифференцировании зрительных раздражений и о пределах дифференцирования в глазном анализаторе собаки. «Известия Петроградского научного института им. П. Ф. Лесгафта». Т. III, 1921.
317. Шерешевский Э. И. Натаска и нагонка охотничье-промысловых собак. М., Заготиздат, 1949.
318. Шерешевский Э. И. Натаска, нагонка и притравка промысловых собак. М., Заготиздат, 1952.
- 318а. Шерешевский Э. И. Охотничье собаководство. Библиотека начинающего охотника. М., ФИС, 1957.
319. Шепелева В. К. Некоторые функциональные особенности зрительного анализатора лесного хорька. «Доклады АН СССР». Т. 93, 1953, № 3.
320. Ширкова Г. И. Двигательные условные рефлексы на цепи раздражителей низших обезьян. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины», 1949, № 9.
321. Ширкова Г. И. Суточные колебания условнорефлекторной деятельности у низших обезьян. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины», 1949, № 8.
322. Ширкова Г. И. Двигательные условные рефлексы на одновременный комплекс раздражителей у низших обезьян. «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. I. Вып. 5, 1951.
323. Ширкова Г. И. Изменение высшей нервной деятельности в старости у обезьян (макака резус). «Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. IV. Вып. 2, 1954.
324. Шмидт П. Ю. Душевная жизнь животных. Л.—М., изд-во «Петроград», 1925.
325. Шмидт П. Ю. Миграция рыб, изд-во АН СССР, 1947.
326. Штодин М. П. Материалы к вопросу о высшей нервной деятельности человекообразной обезьяны (шимпанзе). «Труды Института эволюционной физиологии и патологии высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. I, изд-во АН СССР, 1947.
327. Штодин М. П. Материалы к вопросу о высшей нервной деятельности человекообразной обезьяны (шимпанзе). «Труды Института эволюционной физиологии и патологии высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. I, изд-во АН СССР, 1947. Сообщение 2-е.
328. Штодин М. П. О некоторых формах поведения человекообразной обезьяны (шимпанзе) в условиях эксперимента. «Труды Института эволюционной физиологии и патологии высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. I, изд-во АН СССР, 1947.
329. Штодин М. П. Новые данные в изучении высшей нервной деятельности обезьян. «Труды Института эволюционной физиологии и патологии высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова». Т. I, изд-во АН СССР, 1947.
330. Щербakov И. Д. Опыт направленного изменения реакции птиц на перемещения гнезда в связи с задачами переселения насекомоядных птиц. Сб. «Привлечение и переселение полезных птиц в лесонасаждения». Гл. упр. по заповедникам и охотн. хоз. М., 1954.

РАБОТЫ СОВЕТСКИХ ПСИХОЛОГОВ ПО ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ

М. В. Соколов

1

Марксистско-ленинское учение об отношении к культурному наследию прошлого обязывает психологов внимательно изучать и критически овладевать достижениями психологической мысли, накопленными в предшествующие периоды развития общества. Для советской психологии, как и для советской науки вообще, принцип исторического подхода к предмету изучения составляет одно из важнейших методологических требований. Содержание и система основных понятий, образующих теорию той или иной отдельной науки, не могут быть в должной мере раскрыты и обоснованы без выяснения того, как складывались, формировались эти понятия в ходе длительного и сложного развития соответствующей области научного знания.

«Понятие (познание), — писал В. И. Ленин, — в бытии (в непосредственных явлениях) открывает сущность (закон причины, тождество, различие etc.) — таков действительно *общий ход* всего человеческого познания (всей науки) вообще. Таков ход и *естествознания и политической экономии* [и истории]... Чрезвычайно благодарной кажется задача проследить сие конкретнее, подробнее на *истории отдельных наук*» (В. И. Ленин, Соч., изд. 4, т. 38, стр. 314).

Советская материалистическая психология выросла не на пустом месте. Построенная на гранитном фундаменте самой передовой философии в мире, революционной философии марксизма-ленинизма, она впитала в себя все лучшее, что было создано научной психологической мыслью за предыдущее время. Советская психологическая наука не есть простое продолжение предшествующей истории психологии, но она и не отгорожена глухой стеной от работы мыслителей и ученых прежних поколений. По-новому, по-ленински решая коренные проблемы науки, советская психология многими своими идеями, научно установленными фактами и приемами исследования связана с прошлым.

Кажется, это ясное положение, а между тем еще недавно о нем забывали. Некоторыми участниками Объединенной сессии АН СССР и АМН СССР, посвященной проблемам физиологического учения И. П. Павлова, вся допавловская психология была объявлена идеали-

стической, как будто развитие науки происходит так, что идеалистический период уступает место материалистическому, и как будто не в каждую историческую эпоху материализм вел непримиримую борьбу с идеализмом по основным вопросам человеческого знания. В нашей литературе [195] уже отмечался немарксистский характер подобной периодизации истории психологической науки. Ее сторонники по существу сомкнулись с буржуазными историографами, которые сводят все многовековое развитие психологии к простой смене одних идеалистических течений другими.

В действительности психология, как и философия, имеет «солидную материалистическую традицию» (Ленин). Дело историков науки — проследить эту великую традицию, вскрыть то ценное, что советская психология получила в наследство от прошлого, и то гнилое, что она отбросила, и показать, как стало возможным и необходимым революционное преобразование психологии на основе ленинской теории отражения, на основе диалектико-материалистического понимания перехода от неоощущающей материи к ощущающей и от ощущения к мысли.

В рамках этой общей задачи особое значение приобретает правильное и полное освещение развития русской научной психологии, теснейшим образом связанной с русским философским материализмом и успехами отечественного естествознания. Не говоря уже о зарубежной буржуазной историографии, где история русской психологии почти полностью игнорируется, даже в произведениях русских дореволюционных историков науки процесс развития психологии в России изображался крайне узко и односторонне. Формирование отечественной психологии извращенно изображали как филиацию идей, зародившихся в недрах идеалистических философских систем, ей клеветнически отказывали в самостоятельности и оригинальности, всячески расписывая якобы отличающую ее «зависимость от западных философских и психологических направлений» (Вержболович). Буржуазная фальсификация истории русской психологии продолжалась еще в начале 20-х годов текущего столетия (Радлов, Шпет), когда советская психология уже делала свои первые шаги.

Необходимо было воссоздать действительный ход развития передовой русской психологии, строившейся в непрерывной и упорной борьбе между материализмом и идеализмом по вопросу о сущности психического. Необходимо было также показать, что научная психология в России не стояла в стороне от большой дороги развития психологической мысли, что русские психологи, творчески усваивая достижения западноевропейской науки, в то же время внесли свой вклад в мировую сокровищницу психологических знаний.

Первая серьезная попытка осветить с марксистских позиций процесс становления русской психологической науки принадлежит Б. Г. Ананьеву. Задача создания научной истории отечественной психологии была сформулирована им еще в 1938 г. [6]. В последующие годы им был опубликован ряд статей [7], [10], [11], [13], в которых утверждался передовой характер русской психологической мысли прошлого. Но только в 1947 г. вышла в свет его хорошо известная у нас книга «Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков» [14]. В книге дана обобщенная картина развития психологии в нашей стране за большой исторический период, для чего автор привлек многие имена и историко-психологические факты, не фигурировавшие на страницах прежних сочинений по истории психологии. Эти факты дали Б. Г. Ананьеву возможность разоблачить ложь об «отсталости» отечественной психологии и показать, что русские психологи оказали влияние на некоторых видных представителей зарубежной психологической науки.

Независимо от Б. Г. Ананьева аналогичные попытки предпринимал Э. Л. Беркович [49], но, к сожалению, его работа по истории русской

психологии в XVIII и первой половине XIX в. не получила дальнейшего развития.

Книга Б. Г. Ананьева — это все же лишь краткий и неизбежно беглый обзор важнейших направлений психологии в России XVIII—XIX вв. В ней немало неточных и даже ошибочных характеристик. В свое время в журнале «Большевик» [405] было указано на преувеличенную оценку Б. Г. Ананьевым некоторых психологов дореволюционного периода, на допущенное им объективистское освещение некоторых фактов истории буржуазной психологии. Те же недостатки указывались при устном обсуждении «Очерков» [119].

Однако книга Б. Г. Ананьева сыграла ту несомненно положительную роль, что она привлекла внимание советских психологов к разработке вопросов истории их науки, раскрыла важнейшее научное и общественное значение этой задачи и проложила путь к ее решению. Но надо было продолжить начатую работу, надо было приняться за кропотливые и углубленные историко-психологические исследования, которые в конечном счете позволили бы наполнить созданную Б. Г. Ананьевым схему более конкретным содержанием и исправить присущие этой схеме исторически неоправданные оценки и параллели.

В этом направлении и шли последующие усилия советских психологов. За годы, прошедшие со дня выхода в свет «Очерков» Б. Г. Ананьева, появилось множество публикаций, посвященных отдельным представителям русской психологической мысли затронутого в его книге периода.

2

Большое внимание советских исследователей привлек XVIII век, ознаменовавшийся в истории науки тем, что русская психология, еще не успевшая тогда выделиться из философии в самостоятельную дисциплину, сделала свои первые крупные успехи.

Идя в хронологическом порядке, мы должны прежде всего остановиться на выдающемся просветителе первой половины века В. Н. Татищеве (1686—1750). Его психологические взгляды рассмотрены в статье П. Р. Чаматы [396].

В. Н. Татищев развивал мысль, что источником индивидуального ума служат опыт и знание других людей, усваиваемые через язык и письменность. Он призывал к тщательному изучению свойств человеческой природы и дал психологическую характеристику отдельных возрастов. Ему принадлежат первые попытки сблизить психологические знания с задачами практической жизни, с задачами обучения и воспитания.

Материалистическое направление в русской психологии того времени неразрывно связано с именем М. В. Ломоносова (1711—1765) как основателя русского философского материализма XVIII в. Богатое психологическое содержание его многочисленных трудов явилось предметом анализа в статье Г. С. Костюка [175]. Той же теме посвящено обширное исследование Г. И. Борягина [57].

Ломоносов дал материалистическое решение вопроса о сущности ощущений, объяснив их как продукт физических и физиологических процессов, происходящих на основе механических законов совмещения частиц. Ему был известен ряд закономерностей зрительной чувствительности (факт адаптации, идея выражения зрительного порога через угол зрения и т. д.). Им была разработана трехкомпонентная теория цветоощущения, оказавшая влияние на последующее развитие психофизиологии зрения. Ведя борьбу за единство опытного и разумного познания, Ломоносов характеризовал познавательный процесс, как слож-

ный процесс движения мысли от явления к сущности. Он истолковал «идеи», или понятия, как отражение в нашем сознании связей и отношений предметов действительного мира и высказал ряд ценных положений о психологической природе речи, об ее многогранных связях с мыслительной и эмоционально-волевой сферой. Он утвердил понимание «страстей» и других психических явлений как «жизненных свойств» человека, формирующихся под влиянием условий жизни и деятельности. В ломоносовских «парадоксах» о страстях и правилах удовлетворения страстей получила выражение та проблема внутренних побуждений человеческих действий, которая в дальнейшем развитии русской психологической мысли фигурировала как одна из основных психологических проблем.

Продолжателем линии Ломоносова в решении ряда вопросов психологии явился Я. П. Козельский (ок. 1728 — ок. 1754).

Я. П. Козельский выступил против вольфианской умозрительной психологии с ее рассуждениями о «духовной субстанции» и считал упражнения в деятельности главным условием формирования умственных и нравственных качеств людей. Ощущения определяются предметами и поэтому носят для нас «принудительный характер». Как и Ломоносов, Козельский отстаивал положение о единстве чувства и разума, мышления и языка в процессе познания.

Разбор его психологических идей дан в статье Д. Ф. Николенко [254].

Психологические проблемы входили в круг интересов многих выдающихся деятелей основанного в 1755 г. Московского университета. Семена, брошенные учредителем университета М. В. Ломоносовым как создателем передовой психологической теории, дали здесь обильные всходы. О прогрессивных психологических идеях профессоров Московского университета XVIII в. имеются работы Р. Г. Гуровой [102], [103], [104] и А. В. Петровского [271].

Идейное родство с Ломоносовым обнаруживается, например, в трудах проф. Д. С. Аничкова (1733—1788), видного представителя свободомыслия 60—70 годов XVIII в. Не будучи последовательным материалистом, он, однако, утверждал зависимость «души» от состояния организма и выражал мнение, что вся познавательная деятельность человека осуществляется «посредством мозга» и «простирающихся к нему тоненьких филок», т. е. нервов. Более конкретную форму эта идея приобрела у профессор-физиологов Ф. Ф. Керестури (1735—1811) и М. И. Скиадана (ум. 1802). Первый из них делает новаторскую попытку проследить развитие ощущений в филогенезе; он же показывает существование различных проводящих путей для чувствительных и моторных стимулов. Второй, признавая нервную систему регулятором жизни «души», впервые в истории науки точно указал на кору головного мозга как на орган высших психических процессов. Проф. А. А. Антонским развивается теория о том, что психика человека формируется в процессе его жизни и деятельности под воздействием окружающих условий природы и общества.

Важную роль в развитии психологии в нашей стране сыграла деятельность замечательного представителя русского просвещения второй половины XVIII в. Н. И. Новикова (1744—1818). Журналы, издававшиеся и редактировавшиеся Новиковым, служили рассадником психологических знаний в русском обществе. В своих собственных сочинениях Новиков, при всем компромиссном характере его философской позиции, выражал серьезные сомнения в правильности идеалистического понимания психики. Свою педагогическую систему он обосновывал данными психологии, считая, что воспитатель должен быть внимателен к психологическим особенностям воспитываемых, должен «вникать в способности их души и в свойства их сердца».

Эти вопросы освещаются в работах Т. В. Космы [161] и Н. П. Линьковой [211].

Немало передовых мыслей заключали в себе психологические высказывания украинского мыслителя Г. С. Сковороды (1722—1794). Эти высказывания систематически изложены и проанализированы в работе Г. С. Костюка [174].

Отрицая существование врожденных идей, Г. С. Сковорода усматривал источник всех знаний в окружающем мире и указывал на необходимость перехода от созерцания явлений к раскрытию их сущности. При этом он подчеркивал значение активности человека в разыскании истины. Чувства зависят от деятельности человека и формируются в ходе удовлетворения его потребностей. Волевые акты обусловлены необходимостью, действующей в жизни человека, как и во всей природе.

Вершины своего развития в XVIII в. русская психологическая мысль достигла в трудах А. Н. Радищева (1749—1802). С позиции передовой физиологии того времени Радищев рассматривал «душу», психику, как свойство, как «произведение» мозга. Философски обобщив ряд выводов современного ему естествознания, он показал ложность преформизма и несостоятельность различных теорий «бессмертия души». Вместе с тем он развил разнообразную аргументацию в защиту идеи «соумирания» души с телом. Признавая «сходственность» человека с животным, Радищев в то же время указывал на глубокие отличия человека от прочих живых существ (прямо стоящее положение, роль руки, членораздельная речь, уровень ума). Однако он не понял общественно-исторической обусловленности человеческого сознания. Радищев подчеркивал чувственную основу мышления, но возражал против Гельвеция, отождествлявшего мышление с ощущениями. В речи он видел условие, оказавшее решающее влияние на формирование человека. Весьма прогрессивно учение Радищева о «соучастовании», являющемся результатом духовного родства людей и основой высших человеческих чувств.

Наиболее полный анализ психологических воззрений Радищева и его места в истории русской материалистической психологии дан в исследованиях А. В. Петровского [270], [273]. На ту же тему имеются статьи Г. С. Костюка [173] и И. А. Деревцова [111]. Психологические взгляды Ломоносова и Радищева рассмотрены также в статье Б. Г. Ананьева [7].

3

Общее состояние и характер развития отечественной психологии в сложных политических условиях первой половины XIX в. обрисованы в работах А. М. Вульфовича [69], С. Ю. Новомиской [257] и П. М. Пелеха [264].

Особое течение в психологии того периода представлял натурфилософский идеализм, выразителями которого в России были Д. М. Велланский, В. Ф. Одоевский, А. И. Галич.

Из их числа наибольшее внимание советских исследователей (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев) привлек к себе А. И. Галич, учитель А. С. Пушкина в годы его пребывания в Царскосельском лицее, в дальнейшем профессор Педагогического института и университета в Петербурге. Анализ психологических воззрений Галича посвящена специальная работа А. Д. Колбина [155]. Некоторый материал на эту тему содержится также в статье Н. С. Гордиенко [93].

Трудно согласиться с первым из этих авторов, когда он полностью отвергает давно установившийся взгляд на Галича как на последователя Шеллинга. Но остается несомненным наличие в психологической

системе Галича отдельных глубоких и оригинальных мыслей, характеризующих его в некоторых отношениях как передового для своего времени ученого. Заслуживает быть отмеченной идея Галича о стадильности человеческого познания. Чувственное, «связанное» познание, служащее основой «свободного» познания, или теоретической деятельности духа, выступает первоначально в форме чувственного созерцания, а затем в форме чувственного представления и воображения. «Свободное» познание в свою очередь изменяется сообразно ступеням умственного развития человека. Переходом от «связанного» к «свободному» познанию является «полумысль», т. е. «мнение» и «правдоподобные догадки» (гипотезы). Память так же неотделима от мышления, как и от чувственных представлений. Духовное развитие человека полнее всего проявляется в нравственных чувствах и поступках человека. Внутренними условиями практической деятельности служат побуждения, склонности, привычки, страсти. В этих положениях Галича получило выражение характерное для русской психологии «мотивационно-динамическое направление» (Б. Г. Ананьев).

Особую группу составляют те психологические труды первой половины XIX в., авторы которых, исходя из вольфовского разделения психологии на эмпирическую и рациональную, отдали предпочтение эмпирической, «спытной» психологии, стремятся строить систему психологических знаний, доступных «опытности», а не только «умственному зрению». К метафизике эти авторы относятся отрицательно, хотя и не всегда умеют избежать ее в своих построениях.

Образцом трудов подобного рода может служить изданное в 1815 г. «Краткое руководство к опытному душесловию» магистра Харьковского университета П. М. Любовского (даты рождения и смерти неизвестны). Содержание этого «Руководства» проанализировано А. В. Петровским [272].

П. М. Любовский взял на себя задачу создания отечественного учебника психологии, который должен был заменить получившие распространение еще во второй половине XVIII в. многочисленные переводные учебные руководства по психологии (Снель, Кампе, Якоб, Баумейстер, Эрнести и другие), исходившие из признания религиозного догмата о невещественности и бессмертии души. Сам Любовский оказывается идеалистом там, где отправляется от абстрактных философских постулатов, и приближается к материализму в тех случаях, когда опорой ему служат факты живой действительности, почерпнутые, в частности, из педагогической практики. Считая, что благодаря «чувствительности» возникает «более или менее верное изображение того предмета, который произвел впечатление», он стремится дать физиологическую характеристику тех или иных ощущений. По поводу слуховых ощущений он высказывает ряд положений, предвосхищающих в общих чертах резонансную теорию слуха Гельмгольца. Один из первых в русской психологии, Любовский выдвигает закон ассоциаций («содружества понятий») как объясняющий принцип механической и логической памяти и других психических процессов. Большой интерес представляют высказывания Любовского о природе мышления и роли слова как бесконечной «усовершенности» разума. Исследуя человеческие «влечения», разделяемые им на «душевные» и «телесные», Любовский особенно выделяет «любовь к отечеству» и «стремление к труду», к деятельности. Под телесными влечениями он понимает темперамент, трактуя темпераменты как телесные предрасположения, полученные от природы и изменяющиеся под влиянием обстоятельств жизни.

Идейное влияние великих русских мыслителей XVIII в. сказалось и в мыслях П. Д. Лодия (1764—1829), профессора Педагогического института и университета в Петербурге и автора изданных в 1815 г. «Логических наставлений», большого по объему труда, содержащего в себе

и курс психологии. Психологические воззрения Лодия рассмотрены в статье Г. С. Костюка [176].

В решении вопроса об отношении психики к организму Лодий стоит на дуалистических позициях, но наряду с этим смело выступает против субъективизма и агностицизма Канта, против самой сущности «кантовской философической системы». Отмечая несостоятельность попытки Канта объяснить всеобщность суждений априорными познавательными способностями человека, Лодий проводит мысль о том, что не только чувственное, но и умственное познание есть отражение объективно существующих вещей, что понятия об общих признаках единичных вещей мы образуем путем их сравнения, отвлечения и обобщения. «Естественные законы» связывания понятий он, как и Любовский, усматривает в ассоциации идей, в основе которой лежит как сосуществование и последовательность объектов и явлений, так и причинная их зависимость, отношение части к целому и пр. Лодий уделяет много внимания вопросу о роли языка в познании человеком мира, подчеркивая наличие «теснейшего союза» между понятием и словом и впервые в русской психологической литературе указывая на факт пользования словом и тогда, когда мы мыслим наедине. Ему принадлежат также идеи о зависимости различий в умах людей от общественных условий жизни, о ведущей роли усвоения наук в развитии способностей детей и др.

Большой вклад в обоснование научного понимания психики сделали в первой половине XIX в. известные ученые-физиологи, профессора Московского университета: Е. О. Мухин (1766—1850), И. Е. Дядьковский (1784—1841) и А. М. Филомафитский (1807—1849). Эти смелые поборники материалистических идей в изучении человека стремились не ограничивать естественнонаучное объяснение пределами только органической жизни, а распространить его и на такую «запретную» область, как область человеческой психики. Значение их научной деятельности для формирования материалистической психологии в России раскрыто Е. А. Шумилиным [423]. Сложная идейная обстановка, в которой эта деятельность протекала, хорошо показана в статье Ю. И. Соловьева и Н. Н. Ушаковой [351].

Указав на полную бесплодность попыток «натурфилософов» изучать природу и человека на основе покрытых «густым мраком мечтательности» спекулятивных построений, Мухин провозгласил, что «опыты и наблюдения суть лучшие путеводители в искании научной истины». Исходя из необходимости строить науку на строго фактической базе, он занял резко отрицательную позицию по отношению к увлекавшим многих его современников френологическим идеям и категорически отверг детерминированность поведения человека врожденными анатомическими особенностями, как означающую фатальную предопределенность судьбы людей. В трудах Мухина оформляется мысль о главенствующей роли нервной системы в жизнедеятельности организма. Основную физиологическую функцию нервной системы он видел в проведении возбуждения. В его учении о «стимулах», действующих на наш мозг, ярко выступает принцип тесной связи организма и среды, признание причинной обусловленности психических явлений. Мухиным впервые указано на явление торможения в нервной системе как на состояние непроводимости нервных «фибр» при наличии «возбуждения, превышающего нормальное». Большое место в физиологической теории Мухина занимает понятие ассоциации, понимаемой им как материальный процесс, в основе которого лежит анатомо-физиологическая связь нервных путей. Этим ученым установлен ряд важных закономерностей, характеризующих процесс ощущения.

Характерной особенностью учения Дядьковского является резкая заостренность его против всякого рода анимистических представлений о человеке, в том числе против витализма, против метафизического

понимания способностей в вольфианской психологии, против трансцендентализма Шеллинга и пр. Дядьковский высказал мысли, в которых, как в зародыше, содержится идея превращения неоощущающей материи в оощающую. Допуская уже в неорганическом мире наличие способности, имеющей нечто общее с оощением, он считал, что на более высоком уровне развития материи возникает новое ее свойство — раздражимость. Чем сложнее нервная система, тем более совершенны формы чувствительности. Для Дядьковского характерно признание рефлекторной функции нервной системы, подчеркивание значения того факта, что центростремительный и центробежный процессы образуют единый акт. В то время как досеченовская физиология признавала рефлексами лишь те деятельности организма, которые связаны со спинным мозгом, Дядьковский утверждал, что не только произвольные, но и произвольные реакции организма сообщаются головному мозгу. Новаторство Дядьковского проявилось также в его резком антифункционализме. Общим субстратом всех душевных способностей является передняя часть головного мозга. Самую мысль о возможности анализировать психические явления в отрыве от деятельности мозга он называет «ложной» и «сумасбродной».

Антивиталистическая направленность характеризует и воззрения А. М. Филомафитского. Вместе со своими соратниками по работе в Московском университете он видел в нервной системе тот орган, посредством которого осуществляется целостность организма и его связь с внешней средой. Именно Филомафитским введен в употребление термин «отраженные движения», совпадающий по смыслу с термином «рефлекторные движения». Признавая заслуги И. Мюллера и М. Холла в разработке учения о рефлексе, он вместе с тем по целому ряду относящихся сюда вопросов вел с ними борьбу. В отличие от Мюллера он рассматривал выразительные движения как рефлекторные акты. Наоборот, в споре между Мюллером и Холлом по вопросу об интегративной функции головного мозга он встал на точку зрения Мюллера, отметил обобщенный характер реакций организма. Опыты над лягушками привели Филомафитского к догадке о том, что головной мозг может оказывать угнетающее действие на рефлекторную деятельность спинного мозга. Он дал новое понимание природы произвольных движений, высказав замечательную мысль, что «всякое произвольное движение есть отраженное».

Все эти факты имеют капитальное значение для понимания истории развития рефлекторной теории в России и рисуют названных выше естествоиспытателей, особенно Филомафитского, как русских предшественников И. М. Сеченова.

Как следует из предыдущего, существенную роль в развитии отечественной психологии во второй половине XVIII — первой половине XIX в. сыграли ученые Московского университета. Обзор успехов психологической мысли, которыми запечатлено первое столетие существования старейшего университета в России, дан в статье М. В. Соколова [342]. Общее же состояние психологии в первые десятилетия XIX в. рассмотрено П. М. Пелехом [264].

Большое место в трудах советских историков психологии заняло богатое глубокими идеями и разностороннее по содержанию психологическое наследие классиков русского философского материализма XIX в. В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. Обширная историко-психологическая литература, посвященная этой теме, преследует одну общую цель — показать решающее

значение, которое имели для развития передовой психологии во второй половине прошлого столетия психологические воззрения великих революционеров-демократов.

Психологические взгляды В. Г. Белинского (1811—1848) рассматриваются в ряде работ. С наибольшей полнотой его психологическая система проанализирована Г. С. Костюком [169], [177], Б. М. Тепловым [373] и М. Б. Заркуа [131], [132].

Психическое неотделимо от своего материального субстрата, мысль неотделима от мозга, но психическое нужно «отличать» от физиологического, не сводить к нему — таково убеждение Белинского в зрелый период его творчества. По единодушной оценке названных выше авторов, центральным психологическим понятием для Белинского является понятие личности. Ум, чувство и воля составляют вне личности лишь «логическую отвлеченность». Формирование личности не есть некий процесс имманентного развития: оно определяется «обстоятельствами» и воспитанием. Положение об общественной природе личности — одно из важнейших в психологической системе Белинского. В конце жизни он поднимается до мысли о классовой психологии, давая исключительную по гневному пафосу характеристику психологии капиталиста. Источник всякой живой, плодотворной деятельности личности составляет мир чувств и страстей. Белинский отмечает сложность, внутреннюю противоречивость человеческих чувств, возможность совмещения в едином переживании противоположных эмоциональных качеств. Одну из главных заслуг Белинского в разработке проблем психологии исследователи видят в глубокой постановке им вопроса о познавательном значении чувств, о единстве интеллектуального и эмоционального момента в процессе познания. Воля зависит от того, чем живет личность, к чему она стремится, какие сложились у нее убеждения и характер. При наличии постоянных конфликтов между влечениями сердца и чувством долга человек лишь тогда осознает, что он находится в гармонии с самим собой, когда его действия и поступки отвечают его принципам и убеждениям.

Г. С. Костюк останавливается на мыслях Белинского по вопросам психологии творческой деятельности.

Творческий процесс выступает для Белинского как сознательная, целенаправленная деятельность человека. Для успеха творчества нужен талант, однако талант требует для своего проявления разумного, ценного содержания. Источником этого содержания служит сама жизнь. Но чтобы быть верным жизни, необходимо знать ее. Невежество парализует дарование. Художественное творчество предполагает дар наблюдательности. Вместе с тем каждое художественное произведение есть плод могущественной мысли. Поэтическое произведение всегда обнаруживает отношение автора к изображаемой им жизни. Личность поэта просвечивается во всех результатах его творческого труда.

Специально проблемам психологии личности в произведениях Белинского посвящены работы В. В. Мироненко [240], [241], [242]. В смысле выяснения принципиальной позиции великого мыслителя в решении основных вопросов психологии эти работы мало прибавляют к изложенному выше. Но в них внимание фиксируется на таких сторонах психологической концепции Белинского, которые другими исследователями затронуты лишь мимоходом. В частности, В. В. Мироненко подробно раскрывает, как решаются Белинским проблемы темперамента и характера. Удачно подобраны высказывания Белинского, где анализируются стержневые, наиболее существенные свойства характера, определяющие общий облик и поведение человека. Белинский выступает как создатель стройного учения об индивидуальном и типическом в характере. В. В. Мироненко подвергает рассмотрению также понятие одаренности в трактовке Белинского. Автор останавливается преимущест-

венно на требованиях, предъявляемых Белинским к одаренной личности, и на его положениях, касающихся различных степеней одаренности.

Переходим к А. И. Герцену (1812—1870). Основными исследователями его богатого психологического наследия явились Б. М. Теплов [370], [375] и Г. С. Костюк [165], [178]. Некоторый дополнительный материал для понимания психологических взглядов Герцена можно найти в работе А. В. Черкова [404], в которой рассматривается постановка Герценом проблемы психического развития.

Авторами подчеркивается значение провозглашенного Герценом решительного отказа от всякого дуализма тела и души. Его исходный тезис — это тезис материалистического монизма, включающий в себя признание реальности психического как качественно своеобразного свойства материи, не сводимого к другим ее свойствам. Отсюда признание Герценом самостоятельности психологии как науки, которая невозможна без физиологии, но к физиологии не сводится. Замечательный диалектик, Герцен вносит в психологию генетическую и, что особенно важно, историческую точку зрения. Исключительное значение для развития психологической мысли имела выдвинутая им задача — понять человеческую личность как «продукт необходимости физиологической и необходимости исторической». В решении проблемы свободы воли — одной из узловых проблем русской психологии 60—80-х годов — Герцен твердо стоял на почве научного детерминизма. Действия человека причинно обусловлены, однако имеется различие между волевыми действиями и произвольными физиологическими функциями. Понятие действия есть для Герцена центральное психологическое понятие. Основные психические способности выступают для него прежде всего как движущие силы человеческих действий. В этой плоскости рассматривалась Герценом и столь привлекавшая к себе его внимание проблема разума и чувства — этих двух великих двигателей наших поступков. Он доказывал единство чувства и разума в мотивации действий человека. Равным образом Герцен не допускал расщепления единого и целостного процесса познания на отдельные самостоятельные процессы. Не может быть «чистой мысли», независимой от ощущений, как невозможно «чистое созерцание», свободное от элемента мысли. Нет также антагонизма ни между мыслью и словом, ни между мышлением и действием, теоретической и практической деятельностью человека. Позиции, которые Герцен утверждал в психологии, далеки как от идеализма, так и от механистического материализма.

Велик вклад в развитие русской научной психологии, сделанный Н. Г. Чернышевским (1828—1889). Ленинские слова о «цельном философском материализме» Чернышевского можно с полным правом отнести и к его глубоко продуманной психологической концепции, оказавшей непосредственное влияние на идейно-теоретическое направление деятельности И. М. Сеченова и его последователей.

Значению философско-психологических идей Чернышевского вполне соответствует то большое место, которое отводит им в своих «Очерках» Б. Г. Ананьев [14]. Развернутая оценка роли Чернышевского в развитии материалистической психологии дана в работах Б. П. Аксова [3], И. В. Страхова [362], А. К. Закуева [126], М. А. Мазманяна [221], Т. Е. Галушко [73], Л. Т. Люшиной [216], П. М. Пелеха [265]. Кроме того, имеются работы Н. А. Дементьевой, Т. Е. Галушко, В. В. Шеулина, посвященные отдельным сторонам психологической системы Чернышевского: его взглядам по вопросам общей психологии [109], психологии познавательных процессов [76], [419], психологии личности [110], психологии чувств [72], психологии творческой деятельности писателя [74].

Известная философская полемика 60-х годов неизбежно рождала острую борьбу и по вопросам психологии. Чернышевский возглавил

лагерь революционной демократии в борьбе за материалистическую психологию против объединенного фронта идеалистов и мракобесов— Каткова, Лаврова, Юркевича, Гогоцкого и пр. Советские авторы подчеркивают мысль Чернышевского, согласно которой самым существенным в научном становлении психологии является утверждение в ней принципа причинности, признание того факта, что психическая жизнь человека подчинена объективным закономерностям, зависит от «внешних обстоятельств». Научная психология есть для него область, непосредственно соединяющая философию с естествознанием и пользующаяся «приемами, подобными тем, по каким разрабатываются естественные науки».

Саркастически рисуя ученого, удовлетворяющегося «пошлым иллюзионизмом», Чернышевский настаивал на том, что ощущения суть «верные знания объективно существующих предметов». Мышление он определял как сложный интегративный процесс опосредствованного отражения наиболее общих закономерностей внешнего мира в сознании человека. Этот процесс носит активный характер. Активность его находит выражение в том, что при помощи мышления человек изменяет природу сообразно «потребностям жизни» и что, таким образом, теоретическая и практическая деятельность служат «взаимным дополнением». Чернышевский ясно указал на то, что чувства являются особой формой отражения действительности. Он развил материалистическое учение об эстетических чувствах, вскрыв их классовые особенности и тесную связь с требованиями практической жизни. Первостепенное значение в психологической теории Чернышевского получила проблема потребностей. Он показал, что ведущую роль в развитии человека имеют потребности, создаваемые жизнью организма и его материальным отношением к среде.

Чернышевский значительно обогатил своими трудами психологию художественного творчества. Вопреки идеалистическим теориям, он видел в творческом процессе не какую-то таинственную и бессознательную, а ясно осознаваемую и целенаправленную деятельность, успех которой определяется тем, как она своими результатами служит обществу. Творчество— это упорный и напряженный труд, где решению творческой задачи предшествует сложная подготовительная работа.

Так можно суммировать основные итоги многочисленных исследований, где рассматривается система психологических взглядов Чернышевского.

Вопросы психологии получили широкое отражение также в произведениях Н. А. Добролюбова (1836—1861). Под этим углом зрения его труды разобраны в диссертации Л. И. Васильевой [67] и статьях Е. И. Легкова [205] и Э. Л. Берковича [51].

Осуществляя материалистическое понимание человеческой психики, Добролюбов рассматривал психические процессы, как «впечатления, полученные от предметов внешнего мира». Он не сомневался также в том, что все многообразие этих процессов представляет продукт деятельности «мозговых полушарий». Однако психическое развитие человека определяется, согласно Добролюбову, не столько биологическим, сколько историческим бытием. Все психические качества личности носят приобретенный характер, они складываются в процессе жизни и деятельности человека, в процессе его обучения и воспитания. Указывая на тесную связь развития человеческого мышления с историческим развитием народов, Добролюбов отстаивал как единство чувственного и умственного в познании, так и единство мышления и речи. Чувства, представляющие выражение различного отношения человека к явлениям познаваемого им мира, неотделимы от познавательных процессов. Добролюбов подчеркивал активный характер человеческих чувств, спо-

способность их выступать в качестве мотива деятельности. В объяснении воли и волевых процессов Добролюбов стоял на позициях детерминизма. Последовательное проведение этим замечательным мыслителем материалистического принципа детерминизма неизменно подчеркивается всеми исследователями его психологического творчества.

Советские историки психологии в своих исследованиях характеризовали взглядов не только отдельных представителей русского философского материализма XIX в., но и подвергают их психологические воззрения сравнительному изучению — обычно в рамках той или иной определенной проблемы. Это позволяет с большей рельефностью очертить ту общую для революционных демократов позицию, с которой они подходят к решению важнейших вопросов психологии.

Из работ этого рода отметим прежде всего диссертацию П. П. Зиминой [134], автор которой задался целью рассмотреть в психологическом аспекте теорию мышления, развиваемую в трудах Белинского, Герцена, Чернышевского и Добролюбова.

На основе анализа характера материалистического монизма, составляющего определяющую черту мировоззрения революционных демократов, П. П. Зимин дает систематическое изложение их взглядов на сущность мышления. Много внимания автор уделяет разработке тех вопросов в наследстве русских философов-материалистов, которые имеют специальное значение для понимания источников мыслительной деятельности человека. К этим вопросам он относит проблему целостности организма и проблему потребностей. Подробно разбирается также положение революционных демократов о том, что мышление как высшая форма отражения действительности развивается в единстве со всеми психическими процессами и формируется на основе речи. Особо рассматриваются их высказывания о мышлении как сложной психической деятельности, состоящей из ряда различных операций и протекающей в определенных формах.

К этой же группе исследований нужно причислить статью М. А. Мазманяна [219] о проблеме взаимоотношения мышления и речи в произведениях русских материалистов, где, в частности, анализируются взгляды Белинского, Герцена и Чернышевского по этому вопросу, затем работу П. И. Размыслова [302] о проблеме психического развития в трудах революционных демократов и, наконец, диссертацию Е. И. Степановой [353], в которой устанавливается единомыслие философов-материалистов XIX в. в области детерминистического понимания воли.

Большая общность взглядов вождей революционно-демократического движения 60-х годов XIX в. — Чернышевского и Добролюбова побудила исследователей рассмотреть их психологическое учение (точнее, некоторые стороны этого учения) как единое целое. Так, Л. И. Марисова [229], [230] сделала предметом своего изучения совместный вклад обоих великих материалистов в развитие материалистической теории характера, а В. З. Смирнов [335] поставил своей задачей осветить то новое, что они внесли в решение вопроса о всестороннем развитии личности.

Первый из этих авторов проводит ту мысль, что, преодолевая в известной степени ограниченность антропологического материализма, Чернышевский и Добролюбов постепенно от определения личности как человека вообще подошли к пониманию личности как конкретного представителя определенного общества, в связи с чем доказывали возможность объективного изучения законов его формирования и развития. В работе В. З. Смирнова показывается, что, с точки зрения Чернышевского и Добролюбова, физические и духовные силы и способности человека находятся в единстве и что поэтому только та система образова-

ния является разумно организованной системой, которая обеспечивает гармоническое, всестороннее развитие личности.

Советские авторы немало сделали для изучения психологических воззрений и других мыслителей из плеяды русских революционных демократов.

Естественно было обратиться, в частности, к ближайшему ученику и соратнику Чернышевского и Добролюбова — М. А. Антоновичу (1835—1918), на долю которого выпала задача вести на страницах «Современника» полемику с идеалистами по поводу «Антропологического принципа в философии» Н. Г. Чернышевского. Это и было сделано Л. Н. Безотосной [40], [41] и отчасти В. К. Боярчук [61], осветившей в своей статье упорную и настойчивую борьбу Антоновича за материалистическую психологию.

Авторы воспроизводят блестящую аргументацию, которую Антонович противопоставил «доводам» мракобеса Гогоцкого в пользу субстанциональности души, и показывают, как этот воинствующий защитник материализма обосновывал свое требование «вырвать» психологию «из мертвящих рук метафизики» и «соединить ее с физиологией». Названные работы дают возможность проследить ту важную роль, которую Антонович сыграл в полемике «Современника» с реакционерами Юркевичем и Катковым по философским проблемам психологии в связи с выходом на русском языке книги Льюиса «Физиология обыденной жизни». Антонович характеризуется как горячий сторонник идей И. М. Сеченова, своевременно оценивший величественное значение «Рефлексов головного мозга».

Большое внимание советских исследователей истории психологической мысли привлекли к себе труды одного из лучших представителей революционной демократии в России и страстного участника борьбы материализма с идеализмом в 60-е годы XIX в. — Д. И. Писарева (1840—1868). Разносторонний анализ его позиции в решении принципиально важных психологических проблем дается в работах Л. П. Шевцовой [411], Л. В. Калашниковой [149] и Э. Л. Берковича [50]. Эти работы выражают не вполне совпадающую оценку психологического наследства Писарева (Э. Л. Беркович больше, чем другие авторы, останавливается на слабых сторонах мировоззрения мыслителя, на его отступлениях от «цельного философского материализма» Чернышевского), но все они рисуют его как продолжателя русской традиции в отношении материалистического понимания сущности психического.

Считая материальным субстратом психики «тонкую» материю головного мозга, Писарев высказывал убеждение в невозможности изучать психику без знания физиологических процессов, протекающих в мозгу. Несомненной его заслугой является критика метода самонаблюдения и призыв к объективному подходу в изучении психической деятельности. Как и Чернышевский, Писарев признавал руководящим для психологии принцип единства среды и организма вместе с законом развития. Он выражал веру в силу человеческого сознания, способного не только познавать законы природы, но и преобразовывать и направлять их в интересах человека. Писарев указывал на сложность и противоречивость процесса познания, высказывал диалектические догадки о языке как форме существования мысли, единстве языка и мышления, об общественных функциях языка. Известен тот вклад в научную психологию, который он внес разработкой вопросов о роли мечты, фантазии в познавательной и творческой деятельности людей. Идея детерминизма психической деятельности была также и его идеей.

Выражая материалистическое понимание природы личности, Писарев определял личность как часть природы и вместе с тем как продукт общества, среды, в которой человек воспитывается и формируется. Труд, язык и сознание составляют, по его мнению, три важнейших

условия исторического развития личности. Он значительно обогатил учение о потребностях и интересах как мотивах человеческой деятельности. Примечательна классификация Писаревым выдающихся людей, «титанов», соприкасающаяся с классификацией характеров у Добролюбова, различавшего мыслительный, художественный и практический типы людей. Гениальность, по Писареву, предполагает, помимо известных природных предпосылок, наличие благоприятных условий воспитания, а также волевой закалки и трудолюбия.

Характерной для Писарева смелостью мысли отличалась постановка им вопросов творческой деятельности писателя. Творчество художника для него — процесс рациональный, предполагающий упорный, напряженный труд, без которого не может развиваться даже большой талант.

Такова общая психологическая концепция Писарева, как она раскрывается в указанных выше советских работах. Отдельные стороны этой концепции стали у нас предметом специального исследования. Так, проблему интересов в трактовке Писарева подробно (хотя и без достаточной акцентировки его высказываний об общественной обусловленности интересов) рассмотрел М. Ф. Беляев [47]. Для понимания того нового, что внес Писарев в разработку вопросов детской и педагогической психологии, существенное значение имеет статья И. А. Френкеля [387].

И. А. Френкелю принадлежит также работа [388] о психолого-педагогических воззрениях такого видного участника революционно-демократического движения в России, как Н. В. Шелгунов (1824—1891).

Автор работы справедливо указывает на передовое для своего времени значение обоснованной Шелгуновым формулы, гласящей, что воспитание должно формировать всесторонне развитую личность с «цельным» характером, должно обеспечить органическое единство высокого «развития мысли» и «практического знания дела», соединение «делового воспитания» с «теоретическим развитием». Созвучна задачам нашей эпохи идея Шелгунова о необходимости всестороннего изучения детей. Наконец, его утверждения, что «врожденные основы души» сводятся к крепости нервной системы, ее впечатлительности и живости восприятий и что эти «врожденные основы» представляют собой лишь «вероятность», превращающуюся в «возможность» под влиянием конкретных жизненных условий, убедительно свидетельствуют о прогрессивной направленности теоретических исканий Шелгунова в области педагогической психологии.

Известно, что идейное наследство революционных демократов оказало непосредственное влияние на мировоззрение и научное творчество русских естествоиспытателей-материалистов: К. А. Тимирязева, И. Р. Тарханова, Н. О. Ковалевского, С. С. Корсакова, И. П. Павлова и других. Прямым развитием материалистических идей Чернышевского явилась деятельность «отца русской физиологии» И. М. Сеченова (1829—1905), сыгравшая в области психологической науки революционную роль.

5

В советской историко-критической литературе И. М. Сеченов представлен весьма широко. В частности, важным толчком к появлению обширной литературы о Сеченове послужил 1955 год, когда исполнилось 50 лет со дня смерти великого русского ученого.

Исчерпать в настоящем обзоре все, что написано о Сеченове, не представляется возможным. Достаточно, если будет отмечено лишь наиболее значительное из этого написанного, причем принадлежащее

перу преимущественно психологов, а не представителей смежных специальностей.

В первую очередь нас должны интересовать те работы, где даются анализ и оценка общей концепции Сеченова и ее значения для последующего развития мировой психологической мысли. Такова получившая известность среди психологов книга В. М. Каганова о мировоззрении Сеченова [148], в которой впервые сделана попытка систематически рассмотреть всю совокупность философских и психологических воззрений этого замечательного представителя русской нации. Кратким изложением основных положений книги В. М. Каганова является статья того же автора, которой открывается вышедший в 1947 г. сборник произведений Сеченова [147]. В этих работах дается достаточно полный анализ сеченовского философского и психологического наследства. Содержащиеся в них некоторые ошибочные утверждения, ведущие к стиранию грани между материализмом Сеченова и материализмом диалектическим, указаны в критической статье Б. М. Теплова [374].

Точка зрения самого Б. М. Теплова выражена в его докладе, посвященном 50-летию со дня смерти Сеченова [376].

Великая заслуга Сеченова заключается, по мнению докладчика, в том, что он стремился уничтожить разрыв между психологией и физиологией нервной системы. Положение о единстве организма и среды, утверждение единства природы человека и ложности всякого рода дуалистических представлений, принцип детерминизма, т. е. строгой причинной обусловленности всех психических явлений,— таковы общие принципы, на основе которых была создана Сеченовым система психологических взглядов, обычно характеризующаяся как рефлекторная теория психической деятельности.

Из этой теории, говорит Б. М. Теплов, вытекает совершенно новая постановка вопроса о предмете психологии: предметом изучения психологии должны быть цельные рефлекторные акты «с их началами, серединами и концами», а не вырванные из них «психические», или «сознательные», элементы. С таким пониманием предмета психологии связано подчеркивание Сеченовым действенной роли психики, необходимости психического элемента в строго детерминированном протекании рефлекторных актов.

Характерно выдвинутое Сеченовым требование разрабатывать психологию тем же объективным методом, каким работает естествознание. Сеченов отрицал интроспекцию как независимое от ощущений орудие познания. При этом он не отметил того, что в обычном словоупотреблении называется самонаблюдением, рассматривая, однако, данные такого самонаблюдения как сырой материал, подлежащий научной разработке объективным методом, и считая, что обычное самонаблюдение осуществляется вовсе не с помощью особого орудия познания — внутреннего зрения, или интроспекции.

С. Л. Рубинштейн [315] характеризует сеченовскую концепцию путем противопоставления ее концепции Вундта.

Примерно в одно время у Сеченова и Вундта наметились две программы построения психологической науки. Вундтовская психология строилась на гельмгольцевской теории работы органов чувств — теории периферической и рецепторной. На основе физиологии Гельмгольца, реализующей дуалистические положения философии Канта, Вундтом были сформулированы принципы идеалистической экспериментальной психологии. Эксперимент Вундта строился на утверждении параллельного протекания психических и физиологических процессов, на противопоставлении перцепции и апперцепции и вообще «низших» и «высших» психических процессов.

Рецепторной теории деятельности чувств противостоит, пишет С. Л. Рубинштейн, рефлекторная теория деятельности мозга. Рефлек-

торный принцип, который до того относился лишь к низшим этажам нервной системы, Сеченовым был распространен на головной мозг, что и привело к рассмотрению всей психической деятельности как рефлекторной деятельности мозга. Новаторское значение Сеченова для психологии и заключается в его рефлекторной концепции психического, согласно которой: 1) общая схема психического процесса та же, что и любого рефлекторного акта, 2) психическая деятельность составляет «интегральную часть» единой рефлекторной деятельности мозга. Таким образом, психические явления, по мысли Сеченова, не могут быть обособлены ни от объективной действительности, ни от рефлекторной деятельности мозга.

Новаторство И. М. Сеченова в решении вопросов, поставленных до него всем ходом развития психологической мысли, раскрывается в статье Г. С. Костюка [179]. Автор подчеркивает, что в учении Сеченова психическое выступает не как эпифеномен, а как реальный жизненный фактор, регулирующий действия организма. Впервые в истории психологии Сеченов сформулировал положение о том, что вся познавательная деятельность человека является по существу аналитико-синтетической деятельностью. Рефлекторная теория психики позволила великому ученому поднять на новый уровень материалистическое понимание принципа ассоциаций и объяснить их как универсальное явление в психической деятельности человека. Новое освещение получил у Сеченова и ряд других вопросов психологии.

Рассматривая значение сеченовского пути развития психологии, М. Г. Ярошевский [440], [442], [444] также оценивает учение Сеченова как качественно новую форму материалистической психологии. Слабость предшествующих материалистических теорий состояла в том, что, отстаивая правильное положение о психике как функции мозга, они не могли в должной мере обосновать его естественнонаучно в силу неразработанности физиологии центральной нервной системы. Обусловленность психики материальными причинами мыслилась по образу физико-химических закономерностей. Психику считали детерминированной внутриорганическими факторами, и в мозге — конечной причине психических явлений — видели автономный, а не отражательный прибор. Опираясь на новые биологические данные, Сеченов поставил проблему детерминации психического совершенно иначе. Порождающая психику нервная система выступила не в виде конечной причины, а в виде звена, регулирующего непрерывное взаимодействие организма и условий его жизни при определяющей роли последних.

Борьбе Сеченова против идеализма в психологии посвящает свои работы Е. А. Будилова [64], [65].

С точки зрения истории психологической мысли в России эти работы интересны тем, что ожесточенная идейная борьба, развернувшаяся вокруг «Рефлексов головного мозга», раскрыта на большом фактическом материале. Автор подчеркивает воинствующий, наступательный характер сеченовского материализма и рисует тот сокрушительный удар, который нанесла рефлекторная теория современным ей идеалистическим направлениям — психофизическому параллелизму, связанному с неокантианством «физиологическому» идеализму и нарождавшемуся тогда махизму. Рассмотрение научной деятельности Сеченова на фоне философской борьбы 60-х годов было также задачей исследований С. Е. Драпкиной [114], [116].

Основы сеченовской концепции психического явились предметом анализа и в ряде других теоретических и историко-психологических исследований. Назовем здесь более раннюю статью С. Л. Рубинштейна [314], показывающую, что задачи своих физиологических исследований Сеченов определял, исходя из психологии; диссертацию М. И. Алексеевой [4], рассматривающую учение Сеченова об объективном харак-

тере психологических закономерностей; статью О. О. Яхота [447], в которой делается попытка доказать, что Сеченов, утверждая общность рефлекс и психического акта, был далек от мысли отождествлять их. Задача выяснения определяющих черт психологической системы Сеченова ставится в диссертациях С. Е. Драпкиной [115], А. М. Золотарева [139] и П. Н. Трусова [382], стремящихся охватить сеченовскую концепцию психического в целом, а также в статьях В. Кукушкиной [197] и Т. Г. Султангузина [367], посвященных преимущественно решению Сеченовым психофизической проблемы. Наконец, следует упомянуть философские работы М. А. Свердлина [322], [323], имеющие прямое отношение к вопросу о сеченовской трактовке природы психического, и те из работ Х. С. Коштоянца [187], [188], [189], [190], где освещается борьба Сеченова за материалистическую психологию.

В советской психологической литературе изучены также многие отдельные части и стороны рефлекторной теории Сеченова.

В соответствии с тем, что центральное место в сеченовском анализе психической деятельности занимают вопросы психологии познания, именно эти вопросы привлекли к себе наибольшее внимание исследователей. Укажем прежде всего монографию Е. А. Будиловой [63], в которой подвергнуто рассмотрению учение Сеченова об ощущениях и мышлении. О широком характере этого рассмотрения свидетельствует приводимый ниже перечень параграфов основных глав книги Е. А. Будиловой: ощущение как процесс отражения; чувствующие снаряды (анализаторы); роль ощущений в рефлекторных актах; виды ощущений; формирование чувственных образов; взаимосвязь ощущений; развитие чувственного познания; мышление как процесс отражения; элементарное мышление; роль слова в рефлекторном процессе; мышление — высшая форма отражения.

Е. А. Будиловой же принадлежит статья, специально выясняющая проблему анализаторов в трудах Сеченова [62]. Основной замысел статьи заключается в том, чтобы относящиеся к этой проблеме мысли Сеченова, с одной стороны, противопоставить теории Гельмгольца, а с другой — показать их близость основным положениям павловской физиологии высшей нервной деятельности.

Решению Сеченовым вопроса о психофизиологических основах познавательной деятельности посвящены также работы С. Е. Драпкиной [117], [118]. По ее словам, «психофизиологическое направление» Сеченова выразилось в том, что он отказался от господствовавшего тогда в физиологии анатомического принципа изучения функций центральной нервной системы, согласно которому чувствование и движение разрывались. Сеченов установил единство чувствования и движения и единство, цельность нервного процесса.

Учение Сеченова о восприятии пространства явилось темой работы А. С. Слейшки [329]. Как утверждает автор, Сеченов впервые в психологии рассматривает в единстве вопросы восприятия пространства, времени, движения и предмета. Он впервые показал, что механизм восприятия пространства может быть правильно объяснен на основе не рецепторной, а лишь рефлекторной теории. По Сеченову, анализ пространственных свойств и отношений предмета есть результат дробления этих сложных раздражителей при посредстве мышечного чувства. Пространственное зрение развивается в результате частого повторения зрительно-двигательных актов, т. е. в результате опыта.

По вопросам психологии познания в произведениях Сеченова неоднократно выступал в печати Б. Ф. Баев [30], [32], [33], [34]. Подобно Е. А. Будиловой, он обращается преимущественно к проблемам ощущения и мышления, но в центре его внимания находится постановка Сеченовым вопроса о превращении ощущений в мысль. Б. Ф. Баев подчеркивает важность для материалистической теории познания сеченов-

ского положения о том, что ведущая роль в зарождении мыслительных актов принадлежит чувственным средствам, а среди них прежде всего движениям и действиям с предметами внешнего мира. Идея Сеченова о возникновении и развитии мышления оценивается как первая научная попытка осветить с психологической точки зрения диалектику перехода чувственного отражения действительности к абстрактному и обобщенному.

К этой же группе работ нужно причислить статью Н. П. Антонова [23] и диссертации О. Д. Давиденко [107] и А. Я. Ильина [144], где также разбираются взгляды Сеченова на происхождение и развитие мышления.

Учение Сеченова о предметном мышлении, являющееся наряду с так называемым «чувственно-автоматическим» мышлением одной из основных промежуточных ступеней перехода от чувственного познания к абстрактному и обобщенному, проанализировано в статье В. Н. Тимофеевой [379]. Вопрос о предметном мышлении рассматривается в ней главным образом в свете положения Сеченова о том, что «всем элементам предметной мысли... соответствует действительность». Другие аспекты проблемы (физиологическая основа предметного мышления, непосредственная включенность его в деятельность и т. д.) привлекли к себе внимание автора статьи в значительно меньшей степени.

Сеченовская трактовка вопросов абстрактного мышления разбирается как в упомянутых выше работах Е. А. Будиловой, Б. Ф. Баева и других, так и специально в статье В. Н. Борисова [56] о логических проблемах познания в трудах Сеченова.

Основные положения учения Сеченова о взаимоотношении мышления и речи раскрываются М. А. Мазманяном [220], Б. Ф. Баевым [35], Г. С. Шустовой [424] и В. М. Струкуленко [366]. По словам последнего, Сеченов связывает речь с мышлением, стоя на позиции их полного единства. В тех случаях, когда мышление не выражается во внешней речи, речевой процесс приобретает внутренний характер, выражаясь в малозаметных движениях артикуляционного аппарата. Сеченов отмечает обобщающую функцию слова и рассматривает речь как средство общения людей. Процесс овладения речью представляет собой ряд сложных ассоциаций ощущений, вызываемых мышцами речевого аппарата, со слуховыми ощущениями от собственных звуков и зрительными ощущениями от окружающих предметов и явлений.

В исследованиях советских психологов довольно подробно освещено учение Сеченова и о других психических процессах.

В частности, Ф. Н. Шемякин [417] показал, как с точки зрения сеченовской рефлекторной теории решается вопрос о природе представлений. По сравнению с образом единичного предмета, возникающим в восприятии и сохраняемым памятью, представление, по Сеченову, — это более глубокое отражение действительности, требующее более сложной аналитической и синтетической работы мозга. Сеченов видел в представлении предпоследнюю «инстанцию превращений всех чувственных форм». Следующей за ней «инстанцией» он считал понятия, непосредственно переходящие во внечувственное, или словесное, знание.

В статье И. П. Смолия [338] исследуется вопрос о понимании Сеченовым сущности и роли ассоциаций. Основной тезис статьи заключается в том, что Сеченов рассматривал ассоциации как универсальное явление психической деятельности человека и животных и считал их продуктом аналитико-синтетической деятельности мозга. В отличие от представителей традиционной ассоциационной психологии он основывал свое понимание ассоциаций на признании рефлекторной природы психики, видя в них «непрерывный ряд касаний конца предыдущего рефлекса с началом последующего».

В тесной связи с сеченовской трактовкой понятия ассоциаций рас-

смачивается в статье Е. А. Милеряна [238] учение Сеченова о внимании, а в статье П. И. Зинченко [136] — учение о памяти.

О вопросах психологии чувств в трудах Сеченова имеются работы И. Т. Романюка [308] и П. М. Пелеха [267]. Авторы приводят положения о том, что Сеченов обосновал теорию о рефлекторной, отражательной природе чувств; осветил закономерности возникновения и развития чувств как рефлексов с усиленным концом; показал, что в чувствах отражается характер взаимоотношения организма с внешней средой при удовлетворении им своих потребностей.

Проблеме произвольных движений и волевых действий в трудах Сеченова посвящен целый ряд работ — А. М. Авраменко [2], К. М. Дедова [108], В. И. Аснина [29], Е. И. Легкова [204], А. В. Запорожца [129]. Большое количество работ на эту тему вызвано тем обстоятельством, что сильнейшее поражение идеализму сеченовская рефлекторная теория нанесла прежде всего в области проблемы воли, которая с давних пор являлась крепостью идеалистической философии и психологии. По Сеченову, произвольные действия возникают из непроизвольных рефлекторных актов и имеют общие с ними основные составные моменты. Это свидетельствует об объективной, материальной детерминированности произвольных процессов воздействиями внешнего мира и работой головного мозга. Но в противовес механистическим концепциям, игнорировавшим роль среднего психического звена в осуществлении произвольных действий, Сеченов считал, что они «вытекают из психических актов».

Необходимо еще назвать ряд работ, освещающих решение Сеченовым проблемы развития психики. Это работы А. М. Золотарева [140], [141], Б. Ф. Баева [31], Н. А. Чередника [401], [402], [403], П. Р. Чаматы [397], И. Б. Селихановича [325]. Авторы раскрывают тот материалистический ответ, который Сеченов дал на вопрос о соотношении наследственности, среды и воспитания, также давно ставший ареной острой борьбы между материализмом и идеализмом в психологии. В тех же работах систематизированы и обобщены взгляды Сеченова на развитие отдельных психических процессов. Наконец, в них рассмотрена точка зрения Сеченова на формирование самосознания у ребенка.

Как характерную особенность многих работ, перечисленных выше, отметим стремление их авторов, с одной стороны, найти связующие звенья, ведущие от Сеченова к революционным демократам и заставляющие видеть в нем прямого продолжателя материалистических традиций прошлого, а с другой — перекинуть мост от Сеченова к Павлову, показать дальнейшее развитие и обогащение сеченовского научного наследства в учении Павлова о высшей нервной деятельности. Анализ идей Сеченова авторы нередко дополняют параллельным рассмотрением тех исследований И. П. Павлова, для которых эти идеи послужили «исходной точкой». При таком методе анализа историческая преемственность теоретической психологической мысли в русской науке выступает с еще большей отчетливостью.

6

Большой поток исследований вызвал и другой замечательный представитель отечественной психологической науки прошлого — К. Д. Ушинский (1824 — 1870).

Нам и в этом случае не придется использовать всю имеющуюся литературу вопроса. Не говоря уже о тех довольно многочисленных научных работах, в которых взгляды Ушинского по вопросам психологии не являются предметом специального анализа, а затрагиваются лишь попутно в связи с изложением его педагогических воззрений, мы должны будем опустить статьи и брошюры, хотя и имеющие психологическое

содержание, но не носящие исследовательского характера и написанные по преимуществу в плане популяризации знаний об Ушинском.

Классифицируя написанное о великом русском педагоге, необходимо выделить прежде всего те работы советских авторов, которые посвящены философским основам учения Ушинского. Сложность и противоречивость, отличающие мировоззрение Ушинского, заставляют придавать задаче выяснения сущности его философских взглядов особое значение. Принципиальная оценка его психологической системы непосредственно зависит от того или иного решения этой нелегкой задачи. Вот почему к ней обращаются не только философы и педагоги, но и психологи.

Из числа советских психологов Г. С. Костюк [164] одним из первых выступил по вопросу об идейных основах психолого-педагогических воззрений Ушинского. В своей большой статье, посвященной общей характеристике этого крупнейшего деятеля психологической науки прошлого, автор отмечает как слабые стороны его принципиальных философских позиций (в первую очередь дуалистическое разрешение психофизической проблемы), так и наличие стихийно-материалистических тенденций, сказывающихся в его учении вопреки конечным идеалистическим объяснениям. Аналогичную точку зрения проводит И. А. Арямов [26], который, оценивая «фактическую теорию» Ушинского как дуалистическую, вместе с тем усматривает в ней существенные материалистические черты. К. Н. Корнилов [158] оценивает Ушинского как идеалиста по убеждениям, но в то же время глубокого диалектика в решении многих важных проблем психологии. И. А. Френкель [389], раскрывая противоречия в философско-психологической концепции Ушинского, утверждает наличие в ней и научно-материалистических и метафизически-идеалистических моментов. Исследовательность методологических позиций Ушинского отмечает и Н. К. Гончаров [91]. Используя в своей аргументации существенные положения психологической теории Ушинского, автор приходит к выводу, что этот классик русской педагогики в решении целого ряда проблем становился на материалистические позиции, не считая их материалистическими. Он вел борьбу против метафизики и схоластики, усматривая их и в идеализме и в современном ему материализме, отождествлявшемся им с позитивизмом. В целом же между авторами, занимавшимися изучением методологических основ психологии Ушинского, нет существенных разногласий.

Не раз становилась предметом исследования и сама психологическая система Ушинского во всем ее сложном и многообразном содержании.

Основные теоретические принципы этой системы сформулированы Б. Г. Ананьевым [12]. В его статье подчеркивается роль Ушинского как зачинателя педагогической психологии. Тот факт, что Ушинский шел к психологии от педагогики, автором статьи оценивается как принципиально новое направление не только в русской, но и в мировой научной литературе. Отсюда все значение замысла Ушинского — создания реальной психологии реального человека. Действительный человек — это центральная проблема в той огромной работе, которая была предпринята им для построения научной теории воспитания, основанной на психологии. Не менее важной прогрессивной идеей Ушинского является идея определяющей роли деятельности в психическом развитии человека. Говоря о невозможности выведения сознания только из наблюдения и самонаблюдения, он прямо указывает на важность «третьего источника» — нашей собственной деятельности. Все учение о чувствах и воле, а также о характере он строит на основе именно этого «источника» развития сознания. В психологической системе Ушинского отчетливо выступает и его третья ведущая идея. Борясь против механистического физиологизма в психологии, он вместе с тем исходил из коренной необ-

ходимости физиологического обоснования психологических знаний. При этом Ушинский не только использовал данные физиологии, но и выдвинул новые проблемы перед самой физиологией нервной системы.

Систематический разбор как идейно-теоретических основ, так и конкретного содержания психологической системы Ушинского дается в монографии Т. Тажибаева [368], где великий педагог также оценивается как «основоположник педагогической психологии в России». На ту же тему написаны диссертация Л. К. Балацкой [37], работа А. Я. Вялых [70] и большой раздел в монографии Д. О. Лордкипанидзе [212], посвященной педагогическому учению Ушинского.

Особое место занимает статья К. А. Рамуля [304], вносящая ясность в пресловутый вопрос об «эклектизме» Ушинского. Констатируя широчайшую осведомленность Ушинского в психологической литературе его времени, о чем свидетельствует множество имен зарубежных авторов, фигурирующих на страницах «Педагогической антропологии», К. А. Рамуль задается целью осветить следующие вопросы: что представляла собой современная Ушинскому западноевропейская психология? Как ее общий характер и ее общее состояние отразились на характере собственных психологических работ Ушинского? Автор статьи указывает характерные черты важнейших направлений в психологии середины XIX в., сопоставляет их с позицией самого Ушинского и приходит к заключению, что последний не примкнул ни к одной из современных ему психологических школ и относился к ним вполне критически. Вместе с тем содержание вопросов, обсуждаемых в «Педагогической антропологии», разбираемые по их поводу психологические теории, самый способ разрешения этих вопросов — все это несет на себе печать той эпохи, когда жил и писал свою книгу Ушинский.

В работах советских авторов нашли освещение и отдельные стороны психологической концепции Ушинского.

Так, широкий анализ вопросов психологии познания, поставленных в «Педагогической антропологии», дается Г. С. Костюком [171]. Последовательно рассматривая учение Ушинского об отдельных познавательных процессах, Г. С. Костюк особенно оттеняет позитивные, передовые черты этого учения, указывая также его недостатки. Более специально вопросу о формах мышления в трактовке Ушинского посвятил свою диссертацию С. В. Федчишин [384]. А. П. Кудима [194] вычленяет у Ушинского проблему образования понятий.

В статье В. А. Артемова [24] и особенно в работе И. К. Экгольма [426] содержится обстоятельный разбор теории Ушинского о языке и мышлении, причем оба автора рассматривают эту теорию не только в философском и лингвистическом, но и в психологическом аспекте. То же вопроса касается в своей работе А. В. Мороз [245].

Ушинский трактовал единство языка и мышления как единство историческое и развивающееся, как единство взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов и с этой точки зрения критиковал различные идеалистические воззрения на происхождение языка. Человеческая речь имеет, по Ушинскому, три «источника»: а) физический — «рефлективные корни», б) психологический — самосознание, в) опыт, приобретаемый в процессе деятельности. Но «причиной» речи является потребность человека иметь язык, чтобы «выразить другому то, что совершается у него в душе». Движущей силой развития языка и мышления служит деятельность человека. Познание Ушинский понимает как сложную аналитико-синтетическую деятельность. Он подчеркивает при этом важность «концентрирующей», обобщающей функции мышления. Большое внимание Ушинский уделяет анализу форм человеческого мышления: понятия, суждения, умозаключения и т. д. Он характеризует процесс образования понятия как долгий и трудный путь «от кон-

кретного к отвлеченному», «от представления к мысли», т. е. к обобщению.

Взгляды Ушинского по вопросам психологии понимания изложены в статье А. Н. Соколова [339]. Автор указывает на большое научное значение выделения Ушинским процесса понимания в качестве особой умственной деятельности, заключающейся в сочетании основных признаков предмета в форме понятия. Ушинский правильно рассматривал механизм понимания как образование и применение различных ассоциаций, а процесс развития понимания как результат усложнения ассоциаций. Новаторский характер имеет его указание на то, что ассоциации являются не только средством закрепления уже полученных знаний, но и средством приобретения новых знаний. Им высказано также много ценных мыслей относительно зависимости понимания от эмоций и воли.

А. А. Шейн [412], а затем И. И. Августевич [1] подошли к проблеме психологии познания в трудах Ушинского со стороны его взглядов на воспитание мышления школьника. Главный интерес этих работ заключается в конкретном рассмотрении тех принципов и методов воспитания мышления, которые нашли свое отражение в системе обучения по руководствам Ушинского «Детский мир» и «Родное слово».

Взгляды Ушинского по вопросам психологии и педагогики памяти рассмотрены П. И. Зинченко [135]. Автор подчеркивает значение того факта, что Ушинский, различая механическую, рассудочную и духовную память, утверждает наличие связей и переходов между ними. Правильное понимание отношения между этими видами памяти приводит Ушинского к правильному разрешению проблемы отношения знаний и навыков, роли повторений в обучении и других вопросов педагогики памяти. В системе взглядов Ушинского повторение является не только способом образования навыков, но и одним из средств сознательного усвоения знаний.

Внимание исследователей привлекла к себе также трактовка Ушинским вопросов психологии чувств, воли и характера. С должной полнотой эта сторона его психологического учения проанализирована в статье Г. С. Костюка [172].

В ней показано, что, согласно теории Ушинского, понять природу чувств можно, только исходя из потребностей живого существа и обусловленных этими потребностями его отношений к внешнему миру. Вместе с тем Ушинский подчеркивает значение деятельности в возникновении чувств. В процессе деятельности не только удовлетворяются природные потребности и стремления, но и возникают новые стремления и связанные с ними чувства и желания. Ушинский всюду ищет генетическую связь между природными и приобретенными потребностями и связанными с ними чувствованиями людей. Определяя чувство как своеобразное проявление психической жизни человека, он вместе с тем указывает на неразрывную связь чувств с познавательными процессами. Ушинский сделал попытку разгруппировать чувства на основе потребностей человека. Хотя эта попытка не дала разрешения сложной проблемы классификации чувств, однако она помогла внести много нового в характеристику отдельных видов чувств, их диалектической взаимосвязи и их специфических особенностей.

В отношении воли Ушинский проводит мысль, что она формируется в деятельности, что сила ее нарастает в процессе преодоления трудностей, которые человек встречает на пути к цели своей деятельности. Мысль Ушинского об огромном значении серьезной цели в жизни человека и теперь не потеряла своей актуальности. Желания он рассматривает как сложные явления, возникающие в ходе удовлетворения потребностей человека. Ценные положения выдвигает Ушинский при объяснении перехода желаний в хотения, условий и особенностей этого процесса у детей.

Характер человека вырабатывается, по Ушинскому, под влиянием прирожденных особенностей и общественных условий его жизни. Характер не передается по наследству, как не передается и тот жизненный опыт, в связи с которым он образуется. Наследуются только нервные задатки, которые, однако, могут быть изменены и даже преодолены путем систематической воспитательной работы.

Некоторые существенные дополнения к изложению Г. С. Костюком теории Ушинского по вопросу о сущности чувств, воли и характера можно найти в статьях П. Л. Загоровского [123] и В. С. Филатова [385].

Л. А. Гордон посвятила большую статью [94] учению Ушинского о внимании и интересе. В статье подчеркивается, что, в отличие от некоторых других психологов, Ушинский понимал внимание как проявление сознания, а не как отдельную самостоятельную способность. Он также не противопоставлял активное внимание пассивному, признавая наличие «переходов» между ними. По мнению автора статьи, Ушинский не отделял внимания от интереса, рассматривая их как две стороны одного и того же целенаправленного процесса. Указывая на сложный, синтетический характер того образования, которое называется интересом, Ушинский отводил в нем доминирующую роль чувствам. Происхождение интересов находится, по Ушинскому, в тесной зависимости от потребностей, но по своей динамичности и разнообразию интересы превосходят потребности.

Решение Ушинским вопроса о развитии психики является темой статей Н. К. Балацкой [36], [38] и И. А. Френкеля [390].

Согласно Ушинскому, развитие психической деятельности животных осуществляется по закону органической наследственности. В развитии же человека решающее значение приобретает закон исторической преемственности. Наследственно передаются у человека не сами психические особенности, а только их «телесные» условия, возможность развития, которая превращается в действительность под влиянием условий жизни и воспитания. Доказывая возможность целенаправленного руководства процессом развития личности, Ушинский выступает против крайностей как концепции всемогущества воспитания, так и фаталистической концепции о predeterminedности развития ребенка его природой. Воспитание получает тем большую силу, чем в большей степени оно согласуется с законами человеческой природы. Воспитание — фактор ведущий, но не единственный. Ушинский показал несостоятельность взгляда на ребенка как на пассивный объект воспитания и обосновал положение, согласно которому активная и разносторонняя деятельность самого ребенка составляет одно из важнейших условий развития его сил и способностей. Он первый среди психологов высоко оценил труд как условие формирования и совершенствования психики человека.

Следует еще назвать работы, в которых теория психического развития Ушинского рассматривается, так сказать, в ее практическом преломлении. Это — работы Г. С. Костюка [166] о психологических основах обучения по Ушинскому, А. Г. Иванова [142] о психологических основах нравственного воспитания в системе Ушинского, И. Мейкшана [233] о психологических основах общей педагогической теории Ушинского и А. В. Мороз [243], [244] о роли наглядности в обучении по Ушинскому.

Наконец, имеется работа М. К. Годыны [88], в которой систематизированы мысли Ушинского о психологии труда учителя.

Мы можем, таким образом, констатировать, что сложная психологическая система Ушинского, явившаяся важнейшим этапом на пути развития психологии в России, исследована в советской научной литературе полно и разносторонне.

Ряд авторов, занимавшихся изучением теоретических воззрений П. Ф. Лесгафта (1837—1909), считал своим долгом освещать и психологические положения, которые образуют неотъемлемую часть научной системы этого разностороннего ученого. Назовем здесь работы Г. Г. Шахвердова [407], [408], Е. Н. Медынского [231], [232], О. А. Черниковой [406], К. Х. Грантынь [99], М. В. Лейкиной [206], Г. Д. Харабуга [391].

Лесгафт трактуется в этих работах как продолжатель Ушинского. Стремясь дать педагогике научное обоснование, он ставит ее «на почву антропологии», базируя педагогические требования на законах анатомии, физиологии и психологии. Созданная Лесгафтом система физического образования является в его глазах не только фактором совершенствования организма, но и мощным средством воздействия на сознание, чувства и волю человека, на его личность в целом. Осуществляя принципы «Педагогической антропологии» Ушинского, он приступает к изучению ребенка с целью его всестороннего воспитания и выдвигает свою оригинальную типологию детства («школьные типы»). Тем самым он явился у нас одним из зачинателей психологии индивидуальных различий.

Много внимания уделил Лесгафт разработке вопроса о роли наследственности, среды и воспитания в формировании человека. Критикуя вейсманизм, он с полным основанием указывал, что «объяснения А. Вейсмана составляют как бы переход от учения Гиппократата к учению преформации». Он считал возможным оставить на долю наследственности «одну только основную форму»; вместе с тем «все типичные и индивидуальные свойства, а также проявления характера» он относил к «приобретенному под влиянием воспитания и тех условий среды, при которых ребенок жил и развивался». Лесгафт дает отрицательное решение вопроса о возможности передачи способностей от родителей к детям: «Уж как человеческая речь ни наследственна, а ребенок овладевает той речью, которую слышит от окружающих». Отвергая мысль о природной испорченности ребенка, Лесгафт не впадал и в противоположную крайность: не идеализировал детской природы. Тип ребенка складывается в зависимости от влияния окружающей среды, но решающее значение в формировании его личности принадлежит воспитанию.

Исследователи останавливаются и на некоторых частных психологических вопросах, затронутых Лесгафтом. Интересна, в частности, его постановка проблемы соотношения слова и наглядности в обучении. Он отрицает самостоятельное, «абсолютное» значение наглядного метода и пользу его применения в отрыве от словесного объяснения и теоретического познания. Он предлагает сочетать наглядный метод со словесным объяснением, причем последнее должно предшествовать показу. Лесгафт дает также свое понимание навыка. Он отвергает понятие навыка как жесткой, раз навсегда данной и независимой от условий деятельности формы движений. Он находит смысл не в автоматизированных приемах, а в умении сознательно применять эти приемы, видоизменяя и приспособляя их к конкретным условиям деятельности.

Лесгафт высказал ряд ценных положений, касающихся психологии игры. Он различает игры имитационные, относя их к «семейному» (дошкольному) периоду жизни ребенка, и игры школьного периода. Содержание игр первого рода находится в прямой зависимости от окружающей ребенка обстановки. При этом особенно охотно дети подражают действиям близких им людей. Игры второго рода характеризуются развертыванием личных качеств участников и действиями по собственной инициативе. На этом понимании природы игры строятся его методические требования к постановке игр.

В историю психологии вошел также известный филолог А. А. Потебня (1835—1891). О нем имеются две работы М. Г. Ярошевского [438], [439]. В одной из них раскрыта система философско-психологических воззрений Потебни, явившаяся теоретической основой его конкретных исследований по истории языка; в другой рассмотрена концепция внутренней формы слова, развитая Потебней в труде «Из записок по русской грамматике».

Крупную фигуру в области русской психологии конца XIX — начала XX в. представлял собой Н. Н. Ланге (1858—1921).

В опубликованной еще в 1930 г. статье Н. И. Гордиевского [92] сообщаются ценные сведения о деятельности и основных трудах Н. Н. Ланге.

Значительное количество исследований посвящено критическому анализу его научного наследия. Д. Г. Элькин [427], [429], [430], [431], [433] считает Н. Н. Ланге приближающимся в ряде положений к материалистическому монизму. Признание реального физического мира, независимого от сознания, составляет для Ланге «необходимый постулат психологической науки». Нервную систему он рассматривает как материальный субстрат психики. Психическая деятельность человека подготовлена «всем предшествующим развитием животного мира». Душа человека «в 99% есть продукт истории и общечеловечности». Д. Г. Элькин характеризует Ланге как поборника эксперимента в психологии. Ланге не только отстаивал экспериментальный метод убедительными теоретическими соображениями, но и дал подлинные образцы применения эксперимента в психологии. Ему принадлежит оригинальная, экспериментально обоснованная теория внимания, усматривающая механизм этого процесса в своеобразных двигательных явлениях. Вскрывая динамику восприятия, Ланге установил фазовый характер этого процесса и опосредствование его двигательными элементами, вниманием, памятью, мышлением. Д. Г. Элькин стремится связать взгляды Ланге с идеями И. М. Сеченова.

Материалистические тенденции, присущие воззрениям Ланге, подчеркнуты также в работах Т. В. Косма [159], [160], [162]. Автор усматривает у Ланге стремление «устранить всякий дуализм» в разрешении вопроса о взаимоотношении психического и физического и отмечает свойственный ему объективно-генетический подход к пониманию психической жизни. В дополнение к тому, что говорится у Д. Г. Элькина о заслугах Ланге, Т. В. Косма указывает на его критику односторонности интеллектуалистических и волюнтаристических теорий в психологии, на выяснение им роли смысловых связей в процессах запоминания и воспроизведения, на правильное разрешение им вопроса о материальном субстрате эмоций (согласно его взгляду, эмоции коренятся в процессах, совершающихся не только в подкорковых центрах, но и в коре больших полушарий мозга) и т. д.

Отрицательное отношение Ланге к философским системам идеализма раскрывается и в работе Б. М. Теплова [377]. Автором убедительно показано, что Ланге сумел подняться выше ограниченности как традиционной интроспективной психологии, так и плоского поведения, чем был внесен важный вклад в борьбу за построение объективной науки о психической жизни человека. Отвергая эпифеноменализм в любых его формах, Ланге понимал психику как реальный жизненный процесс, необходимый в ходе биологического развития животных и социального развития человека. К важнейшим идеям Ланге принадлежит его тезис о том, что всякий психический процесс включает в себя двигательный компонент. Внутренние психические акты являются для него вторичными по отношению к внешним двигательным актам. В данной статье особенно сильно подчеркнута принципиальная значимость борьбы Ланге за внедрение эксперимента в психологическое исследование.

дование. По существу это была борьба против «идеалистических философов» за материалистическую по своим основным тенденциям психологию.

На отдельных сторонах психологической концепции Н. Н. Ланге останавливаются Г. С. Костюк [182], Л. Я. Беленькая [43] и В. Л. Ярошук [446].

Кроме исследований, посвященных крупнейшим представителям отечественной психологической мысли второй половины XIX в., имеется ряд работ, дающих историю разработки отдельных психологических проблем за тот же период.

Так, В. Н. Андреева [21], [22] на материале экспериментальных исследований проблемы чувствительности выясняет развитие метода эксперимента в русской психологии конца прошлого столетия.

Автор показывает, что основоположниками экспериментальной психологии в России явились передовые представители естествознания — врачи-психиатры и неврологи В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, С. С. Корсаков, А. А. Токарский и другие. Представители официальной идеалистической психологии — Г. И. Челпанов, А. И. Введенский и другие — выступали против практического направления экспериментальной психологии под лозунгом борьбы с профанацией науки. Для психологов-экспериментаторов того времени характерно пренебрежение к философским вопросам психологии и стремление строить науку только на основе эксперимента. Вопрос о природе психологического эксперимента обычно решался с точки зрения психофизиологического дуализма. Понятие объективности метода сводили к техническому оснащению эксперимента и к возможности математической обработки полученных данных. Но в условиях господства интроспективного метода даже такое узкое и непоследовательное решение вопроса о сущности эксперимента в психологии являлось формой борьбы за право на существование объективного метода.

Автор подвергает анализу проведенные в рассматриваемый период экспериментальные исследования по проблеме чувствительности, разделяя их на три группы: а) психологические исследования — работы, посвященные измерению времени простейших психических процессов; б) исследования по изучению некоторых особенностей отдельных видов чувствительности; в) исследования «памяти ощущений», т. е. длительности сохранения следов раздражения в том или ином анализаторе. Дается описание и критический разбор методики исследования и полученных результатов. По заключению автора, эти результаты в основном лишь констатировались. Отдельные же попытки объяснить их не шли дальше традиционной субъективно-психологической интерпретации, когда один неизвестный психологический факт объяснялся другим, не менее неизвестным.

В более широком плане полемика об эксперименте и об экспериментальных методах в русской психологии конца XIX в. рассмотрена в работе Е. А. Будиловой [66].

Указанные выше исследования В. Н. Андреевой удачно дополняются также работами Е. И. Степановой [353], [354], где прослеживается участие русских физиологов, невропатологов и психиатров в разработке естественнонаучных основ психологии.

На примере учения о механизмах произвольных движений и действий, развитого в работах В. М. Бехтерева, В. А. Беца, И. П. Мержеевского, Н. Е. Введенского, И. С. Тарханова и других, автор показывает, что основные положения сеченовской рефлекторной теории пустили глубокие корни в русской науке еще в допавловский период. Уже в 70—90-х годах XIX в. складывалось представление о динамическом характере локализации, уже тогда начинали понимать механизм произвольного поведения как результат системной деятельности коры голов-

ного мозга, уже в то время приходили к мысли о чувствующей функции двигательной зоны коры. В экспериментальных исследованиях и клинических наблюдениях того периода получила реализацию идея Сеченова о роли мышечного чувства в двигательном акте. Крупные русские клиницисты еще при жизни Сеченова стремились доступными для них методами вскрыть материальные процессы, лежащие в основе сложных форм психической деятельности.

Работа И. П. Смолия [337] посвящена учению об ассоциации в русской психологической литературе второй половины XIX в. Этот вопрос получил некоторое освещение также в статье М. К. Годыны [83].

И. П. Смолий показывает, какое отражение получило материалистическое понимание ассоциаций в произведениях революционных демократов и Сеченова, в трудах Ушинского и его последователя Каптерева, в исследованиях психиатров Корсакова, Токарского и Буцке. Сеченов наиболее последовательно проводил материалистическую трактовку сущности ассоциативных связей. Другие исследователи допустили в этом вопросе ряд отступлений к идеализму. Позиции передовых ученых противопоставляется точка зрения субъективистов и агностиков Лопатина, Троицкого, Грота, Гогоцкого, Владиславлева и других, которые толковали ассоциации как чисто субъективный синтез психических явлений, лишенный материального субстрата и не детерминированный объективно существующими связями между предметами и явлениями внешнего мира.

Учение о внимании русских прогрессивных психологов конца XIX — начала XX в. стало предметом исследования Г. Л. Потаниной [277]. В работе анализируется то решение проблемы внимания, которое эта проблема получила в трудах Ушинского, Каптерева и Ланге. Автор проводит мысль, что воззрения этих психологов, касающиеся вопроса о природе, видах и роли внимания в жизни, базируются на рефлекторной теории Сеченова.

Наконец, интересные сведения о прошлом авиационной психологии приведены в работе К. К. Платонова и А. А. Лавникова [275].

8

Характерной чертой советской научной литературы по истории психологии является то сравнительно большое место, которое в ней занимает анализ психологических взглядов видных отечественных художников слова второй половины XIX — начала XX в.

В статьях М. И. Кругляка [191], [192] о мыслях Н. В. Гоголя (1809—1852) по вопросам личности и ее воспитания утверждается, что писатель стихийно подходил к пониманию социальной обусловленности личности. Он ярко противопоставлял благородные свойства личности людей из народа моральному убожеству дворян и чиновников. В «Тарасе Бульбе» Гоголь раскрывает внутренний конфликт между чувством и долгом, между индивидуальным и коллективным. Во втором томе «Мертвых душ» мы встречаемся с гоголевским идеалом наставника и воспитателя молодежи, резко отличным от официальных взглядов на учителя.

Система психологических взглядов Т. Г. Шевченко (1814—1861) рассмотрена в статьях Г. С. Костюка [170] и Т. Е. Галушко [75].

Авторы подчеркивают общность идей великого сына украинского народа Шевченко и русских революционных демократов. Подобно последним, он глубоко верит в силу человеческого разума. Мыслительная деятельность эмоционально переживается человеком особенно тогда, когда она превращается в страстное искание истины. В познании мира Шевченко придавал большое значение слову и был глубоко убежден

в возможности адекватного выражения мысли в слове. Богатство чувств он считал неотъемлемым признаком высокого развития человека. Авторы подробно освещают взгляды Шевченко на природу и значение эстетических чувств. Материалистическое понимание психики выявилось у писателя в его высказываниях о происхождении и формировании характера человека. Много важных и интересных мыслей высказал Шевченко по вопросу о психологии творческой деятельности, где он часто выступает как единомышленник Чернышевского.

Ряд работ украинских психологов посвящен изучению психологических идей И. Я. Франко (1856—1916). Сюда относятся статьи М. К. Годыны [82], [84], [85] и И. Г. Белявского [45].

Авторы указывают, что философско-психологические взгляды Франко сложились под сильным влиянием Белинского, Герцена и Чернышевского. Он широко использовал передовые идеи материалистической психологии, которая, по его образному выражению, «выперла бога из всех психических проявлений». Только новая «физиологическая психология» может дать знание истинных законов психической жизни человека, выяснить «материальные основы всех психических актов». Франко признавал, что «дух и тело суть одно», и осуждал тех, кто пытается «раздирать человека надвое» Основу психической деятельности он видел в «материале, который доставляют наши ощущения». Материалистических взглядов придерживался Франко и в вопросе о филогенезе психики у животных и возникновении человеческого сознания. Он резко осуждал социальных дарвинистов, механически переносивших биологические законы на развитие общества. По его мысли, только соединение людей в общество могло развить присущие им многочисленные способности. Преобладающее значение в психической деятельности человека Франко придавал разуму. В чувствах он видел необходимый фактор успеха в духовном творчестве людей. Волю он понимал как способность человека мобилизовать все свои силы для достижения цели. Личность, по Франко, есть продукт прирожденных особенностей и влияния среды и воспитания. Но личность не есть только пассивный продукт среды; она действует и своей деятельностью изменяет окружающую среду, а вместе с тем и свой характер. М. К. Годына подробно излагает также взгляды Франко по вопросам психологии художественного творчества, раскрывает в этих взглядах то, что роднит их с воззрениями Чернышевского и других русских революционных демократов.

В плане психологии художественного творчества изучен В. И. Страховым [355], [356], [357] творческий процесс И. А. Гончарова (1812 — 1891).

Автор рассматривает взгляды Гончарова по вопросам психологии творчества и характеризует основные стадии его творческого процесса. На примере создания «Сна Обломова» выясняется своеобразие художественной практики писателя. Дается разбор высказываний Гончарова о художественном мышлении, о соотношении ума и фантазии в его творческой деятельности. Автор раскрывает психическое состояние писателя в творческом процессе, показывает значение усилия в труде художника и анализирует привычки Гончарова к определенной обстановке творческой работы.

Много сделано советскими психологами для изучения психологических воззрений Л. Н. Толстого (1828—1910).

На первом месте здесь должны быть поставлены работы И. В. Страхова — его монография на эту тему [363], статьи [359], [360], [364], [365] и оубликованные доклады [358].

И. В. Страхов посвятил свои работы исследованию общей психологической концепции великого писателя, его взглядов на личность и характер, выраженных им как в теоретической форме, так и представленных в художественном воплощении; изучению глубоких психологических

ких открытий Толстого в анализе им психики человека, особенностей его художественно-психологической наблюдательности, которая в общем виде была определена Чернышевским как «диалектика души». Автор отходит от чисто иллюстративных приемов изучения психологами художественной литературы и разрабатывает методику систематического анализа художественного текста, стремясь таким путем показать значение психологического исследования литературно-художественных произведений для познания закономерностей человеческой психики.

В центре внимания И. В. Страхова стоят психологические проблемы творчества Толстого. Он останавливается на характерном для последнего стиле «внутренних монологов», в которых показаны многочисленные формы внутренней речи, особенности размышления «про себя». Им дается характерологический анализ «сновидений», являющихся у Толстого одной из форм раскрытия образа персонажей. Мы находим у него анализ эмоциональной стороны личности в связи с проблемой литературного портрета и художественного изображения различных психических состояний в произведениях Толстого.

Не могло не вызвать отклика психологов и мастерство Толстого в изображении «детства, отрочества и юности» во всем их психологическом своеобразии. На эту тему имеются работы Н. А. Коновалова [156] и Л. Д. Драголи [113].

Существуют далее работы по вопросам психологии в произведениях А. П. Чехова (1860—1904). Это — статья И. В. Страхова [361] о внутренней речи в изображении Чехова, диссертация В. М. Беляева [46] о психологическом анализе в творчестве Чехова, статья В. М. Вершининой [68] об эмоциональной выразительности в его произведениях и заметка Н. А. Рыбникова [320] о Чехове как психологе детства.

Во всех этих работах Чехов предстает перед нами как тонкий наблюдатель и прекрасный знаток человеческих «душевных движений», вылепивший ряд замечательных по своей реалистичности характеров, типичных для переходного периода в истории нашей Родины. Чеховские герои всегда раскрываются в действии, в мыслях и чувствах, непосредственно связанных с действиями, поступками; Чехов изучает человека по его поведению. Чехова отличает глубокое проникновение в детскую психологию, в высокой степени присущее ему умение понять своеобразие детского восприятия мира. Психологически весьма содержательна чеховская эстетика с ее стремлением найти красоту в обыденном, «незаметную» красоту.

Воллотить образ нового героя русской действительности было, как известно, предназначено А. М. Горькому (1868—1936) — писателю, отразившему тот период русского революционно-освободительного движения, когда к сознательному творчеству истории вышли народные массы.

Задачу исследования психологических идей великого пролетарского гуманиста взяли на себя Г. С. Костюк [167] и Л. И. Гуревич [101].

По Горькому, литература должна в образах раскрывать логику действий и раскрывать так, чтобы читатель принужден был поверить, что этот человек не мог поступить иначе, а этот мог, но не поступил из мотивов корысти, жалости, благодаря непониманию. Писателю приходится показывать психологический смысл действий и поступков. Узнать человека можно, только наблюдая его дела. Горький указывает на бесплодность познания себя самого «путем самоуглубления, оторванного от жизни и деятельности самопознания». Психические свойства человека не только выявляются в его деятельности, но и формируются в ней. Люди развили свои способности через труд. Для ребенка такой формирующей деятельностью является игра. Игра — «путь детей к познанию мира, в котором они живут и который они признали изменить». Горький неустанно повторяет, что учение, усвоение знаний составляет необходимую предпосылку развития личности. Это развитие есть слож-

ный и противоречивый процесс, в котором имеет место борьба разных влияний, борьба старого с новым, принимающая нередко острые, драматические формы.

В своей статье Г. С. Костюк систематизирует высказывания Горького, относящиеся к его пониманию отдельных психических процессов и их взаимосвязи. Эти высказывания подтверждают, что основные вопросы психологии познания, чувств и воли писатель решает как материалист, активно выступая против идеалистической трактовки психической жизни человека.

На этом мы заканчиваем обзор историко-психологических работ, охватывающих важнейшие факты развития отечественной психологии в течение XVIII и XIX вв. Нельзя не заметить того, что, за очень небольшим исключением, все эти работы опубликованы уже после выхода в свет «Очерков» Б. Г. Ананьева. Ряд явлений из области истории науки, получивших в этой книге по необходимости довольно беглое, а иногда и не совсем адекватное освещение, теперь изучен со значительно большей полнотой и точностью. Особенно это нужно сказать о том решении основных психологических проблем, которое связано с именами Радищева, революционных демократов, Сеченова, Ушинского и других.

Но исследования последних лет не только привели к насыщению созданной Б. Г. Ананьевым историографической схемы более конкретным содержанием. Они позволили также расширить исторические рамки, которыми был вынужден себя ограничить автор, по существу, первого опыта построения истории материалистической психологии в России.

Было ясно, что психология в России началась не только в XVIII столетии и что психологическая мысль нового времени развивалась у нас на почве традиций, уходящих своими корнями далеко в глубь веков. Поэтому перед историками психологии встала задача проследить такого рода традиции, насколько это позволяло литературные памятники, сохранившиеся от ранних времен. Еще более необходимо было решить вторую важнейшую задачу — исследовать пути развития отечественной психологии после XIX в., особенно в советский период. Не менее актуальна была и третья задача — изучить тот вклад в развитие научной психологии, который внесли наряду с русскими и украинскими учеными представители других народностей, населяющих нашу многонациональную Родину.

Исследования советских психологов пошли по всем этим трем направлениям.

9

П. М. Пелех в ряде своих работ [259], [260], [261], [262], [263], [266], [269] осветил состояние отечественной психологии в XVII — начале XVIII века.

В тот период психологическая мысль формировалась преимущественно в Киево-Могилянской коллегии и Московской славяно-греко-латинской академии, где читались на латинском языке систематические курсы психологии, являвшиеся составной частью философии. При общем своем идеалистическом и схоластическом характере эти курсы заключали в себе немало здравых, прогрессивных идей, хорошо раскрытых в исследованиях П. М. Пелеха.

Авторы этих курсов опирались главным образом на Аристотеля, а в известной мере также на Эпикура, Гиппократ, Галена и других мыслителей и ученых древности. Повторяя Аристотеля в своем определении души, они считали низшие формы человеческой психики общими с животными и имеющими материальное происхождение, а высшие ее формы (мышление и акты разумной воли) рассматривали как опера-

ции разумной души. В своей теории чувственного познания они развили заимствованную у Демокрита и Эпикура идею о «видах», пытаясь доказать ее правдивость фактами из жизненных наблюдений (отражение в зеркале, мнимое преломление палки в воде и пр.). Профессора Киевской и Московской академий, читавшие курс психологии, давали анатомическое описание строения органов чувств и мозга на уровне современного им состояния знаний. Имели место попытки поставить вопрос о локализации психических функций в мозгу. Некоторые из авторов курсов стремились перебросить мост от чувственного к интеллектуальному познанию с помощью образного мышления. Один из этих авторов — Гизель еще до Локка выдвинул знаменитый тезис: «Ничего нет в интеллекте, чего не было в чувстве». Психологи того времени излагали в своих курсах гуморальную теорию темпераментов по Гиппократу и Галену. В читавшихся тогда курсах риторики высказывались интересные положения, касающиеся психологии чувств, в частности аффектов, путей влияния слова на переживания и действия человека.

Исследования П. М. Пелеха показывают, что у нас нет никаких оснований рассматривать Россию XVII в. как какую-то глубокую провинцию, оторванную от общих путей развития мировой науки, в частности психологии.

К аналогичному выводу в отношении еще более раннего периода приводят исследования М. В. Соколова [343], [346], [349] по вопросу о психологических воззрениях, существовавших в нашей стране в XI — XVI вв.

Было бы глубокой ошибкой думать, что философско-психологические представления в древней Руси складывались под исключительным воздействием церкви и ее учения. Конечно, церковь, являвшаяся «наивысшим обобщением и санкцией существующего феодального строя» (Энгельс), не могла не сообщать определенного направления формированию этих представлений. Однако ее влияние и тогда не было монопольным. История тех времен знает целый ряд широких народных движений, резко оппозиционных по отношению к церкви и всей феодальной верхушке. У идеологов и участников этих движений создавались взгляды, нередко шедшие вразрез с церковным учением. Обширная переводная литература эпохи Киевской Руси переносила к нам из Византии философские и естественнонаучные воззрения античности, в том числе познания о психике, почерпнутые, в частности, у Аристотеля. Скоро начинают появляться и самостоятельные произведения русских авторов, где также рассматриваются вопросы психологии. Происхождение и сущность души, свойства ума и его роль в психической жизни человека, устройство органов чувств и особенности зрительного восприятия, память и ее законы, возрастные и индивидуальные различия в психике людей, происхождение сновидений — вот содержание этих вопросов. Сквозь толщу наивно-идеалистических представлений упорно пробиваются ростки трезвого, реалистического понимания душевной жизни человека. Начинают создаваться понятия о психике, глубоко враждебные церковному учению, несущие в себе стихийно-материалистические тенденции. Автор показывает, что борьба материализма и идеализма в области психологии имеет место и на этом этапе.

Как уже упоминалось, историко-психологическая работа распространялась и на произведения XX в.

Д. Ф. Николенко [255] в своей статье о борьбе вокруг материалистического понимания психики в период русской революции описывает

разгул махрового идеализма и спиритуализма в психологии начала текущего столетия.

Такой оплот идеалистической психологии, как журнал «Вопросы философии и психологии», старательно замалчивал идеи марксизма, но широко предоставлял место на своих страницах для статей антиматериалистического, мистического содержания. Широко пропагандировались идеи Канта, Лейбница, Маха; вопросы психологии освещались с мистико-теософских позиций (В. Соловьев, С. Трубецкой, Л. Лопатин), разрабатывались в духе волюнтаризма (Лосский), «чистого феноменализма» (Зеньковский), эмпириомонизма (Богданов) и т. п. Представители официальной идеалистической психологии (Челпанов и другие) умышленно не проводили различия между материализмом метафизическим и механистическим и материализмом диалектическим, приписывая ему ошибки механистического материализма.

Вместе с тем усиливались материалистические позиции в психологии. К. А. Тимирязев беспощадно критиковал идеалистические концепции в биологии и психологии, боролся с витализмом и мистикой. Новым этапом в развитии материалистической психологии явились первые труды И. П. Павлова об объективном изучении психических явлений у животных. В. М. Бехтерев поставил задачу «разработки естественнонаучных основ учения о личности». С рядом экспериментальных работ по вопросам сравнительной и генетической психологии выступил В. А. Вагнер.

Автор с полным основанием указывает на особое значение выхода в свет гениального произведения В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм», ставшего энциклопедией для всех психологов, которые по-научному, с материалистических позиций разрабатывали психологические проблемы. Но коренная перестройка психологии на основе учения марксизма-ленинизма стала возможной лишь после победы Великой Октябрьской социалистической революции.

Одним из значительнейших событий на психологическом фронте в период между революциями 1905 и 1917 гг. явились состоявшиеся тогда пять всероссийских психологических съездов. Деятельность этих съездов послужила темой для работ М. В. Соколова [344], [345].

Съезды явились ареной, где развернулась сложная борьба течений, наметившихся к тому времени в недрах русской психологии. Они же послужили толчком для дальнейшей кристаллизации этих течений и углубления противоречий между ними. Особенный интерес материалы съездов представляют в том отношении, что в них как бы суммируются итоги, с которыми русская психология пришла в Великому Октябрю. Яркое выражение в этих материалах получил разброд мнений, который составляет характерную черту дореволюционной психологии и который не мог быть преодолен в условиях господствовавшей тогда идеологии.

На съездах были широко представлены четыре тогдашние психологические школы, возглавлявшиеся А. П. Нечаевым, А. Ф. Лазурским, Г. И. Челпановым и Г. И. Россолимо. В работе съездов принимали активное участие и такие видные психологи того времени, как Н. Н. Ланге, В. М. Бехтерев, А. А. Кругиус, Н. Д. Виноградов, Г. Я. Трошин, П. Ф. Каптерев, А. Н. Бернштейн и другие. Среди участников съезда мы видим и И. П. Павлова, выступившего на последнем из них с докладом о рефлексе цели.

Вопросы, наиболее горячо дебатировавшиеся на съездах, не утратили своего значения до наших дней. Это — вопросы о роли эксперимента в психологическом исследовании, о взаимоотношении педагогики и психологии, о задачах и методах педагогической психологии, о способах определения индивидуальных различий в области общей одаренности и способностей. Последний вопрос вызывал тогда особенно страстные споры. Но старая психология, в лице ее виднейших универси-

тетских представителей, оказалась бессильна его разрешить. Идеалистический характер этой психологии исключал такую возможность.

В советской научной литературе значительное место занимает также анализ взглядов отдельных представителей русской психологии предреволюционного периода.

К их числу принадлежит рано умерший А. Ф. Лазурский (1874—1917). Критический разбор его важнейших трудов дан в диссертации П. И. Садчиковой [321]. В статье А. Г. Ковалева [151] мы находим оценку метода «естественного эксперимента», предложенного Лазурским. Вопрос об изучении личности ребенка в работах Лазурского рассмотрен К. Е. Хоменко [394]. Из более ранних работ о Лазурском отметим статьи М. Я. Басова [39] и Д. Г. Элькина [428], в которых использованы представляющие научный интерес архивные материалы.

По убеждению Лазурского, психология, как и естественные науки, должна все свои выводы основывать на изучении конкретных фактов. Он критиковал Гербарта, Кречмера, Введенского, Лосского и других за то, что они строили свои системы на абстрактных рассуждениях. Вместе с тем он стремился приблизить психологию к жизни, сделать ее практически полезной наукой. Лазурский оценивается исследователями как крупный представитель русской экспериментальной психологии. Им разработаны оригинальные методы «клинического наблюдения» и «естественного эксперимента», позволяющие исследовать личность в естественных условиях ее жизни и деятельности. Требование Лазурского давать по возможности полные, фактически обоснованные и психологически проанализированные школьные характеристики легли в основу методики психологических наблюдений, разрабатывавшейся в дальнейшем его учеником М. Я. Басовым.

Характерно, что в годы, когда махисты усиленно распространяли идеалистические воззрения на природу ощущений, Лазурский объяснял ощущение как результат превращения внешнего воздействия в факт сознания. Он экспериментально исследовал определяющее влияние предшествующего опыта субъекта на восприятие данного явления. Он правильно считал, что в основе восприятия, памяти и других психических процессов лежат ассоциации. Интересны экспериментальные исследования Лазурского, выясняющие большую роль индивидуальных различий в формировании понятий. Им же исследовалось влияние чувств на скорость протекания психических процессов. Он отвергал волюнтаристические теории Шопенгауэра и Лосского и считал волевые действия причинно обусловленными окружающей действительностью.

Лазурский понимал личность как более или менее устойчивое единство психических процессов и психических свойств. Критикуя шопенгауэровскую теорию личности, он подчеркивал, что «индивидуальность зависит не только от природных особенностей, но и от характера воспитания и культурно-социальной среды». Однако он ошибочно считал, что даже при благоприятных социальных условиях каждая личность может развиваться лишь до определенного уровня, предназначенного ей природой, и что одаренные вытесняют менее одаренных, отбрасывая их главным образом в область физического труда. Лазурский уделял большое внимание проблемам характерологии, дав свое понимание природы и структуры характера и разработав методику его объективного изучения. Ошибкой механистического порядка является мнение Лазурского, что каждая «наклонность», из сочетания которых образуется характер, разложима на еще более простые элементы подобно тому, как разложимо вещество на атомы в химии.

Относительно всех опубликованных работ о Лазурском следует заметить, что в них правильно подчеркнуты позитивные стороны его психологических воззрений, но дана недостаточная критика его идеалистических заблуждений.

Обратимся теперь к В. М. Бехтереву (1857—1927). В годы, когда произошла Октябрьская революция и молодая республика Советов вела борьбу с иностранной интервенцией и внутренней контрреволюцией за полное и окончательное торжество идей Октября, многолетняя научная и организационно-педагогическая деятельность этого выдающегося русского ученого уже близилась к своему естественному концу. Не будет ошибкой сказать, что наиболее значительное из созданного Бехтеревым в области психологии относится еще к дооктябрьскому периоду. Исполнившееся в 1957 г. столетие со дня рождения В. М. Бехтерева дало советским психологам повод подытожить то ценное и важное, что им было внесено в науку, и вместе с тем отметить ограниченность его мировоззрения, которую он не сумел преодолеть.

Из литературы о Бехтерева назовем следующие работы последнего времени: брошюры и статьи В. Н. Мясищева [246], В. А. Просецкого [291], П. С. Горностая [95], [97], [98], Б. Г. Ананьева [19], А. Л. Шнирманна и А. В. Ярмоленко [422], Н. И. Гращенкова, В. Н. Мясищева и Н. М. Щелованова [100], дающие общую оценку психологического наследия Бехтерева, статьи Н. М. Щелованова [425] и П. С. Горностая [96] о постановке у Бехтерева проблемы психического развития ребенка и диссертацию З. П. Исаевой [146], содержащую ценный исследовательский материал о психологических взглядах Бехтерева в дорефлексологический период его деятельности. К этой диссертации близка по тематике более ранняя работа З. М. Беркенблита [48].

Бесспорна заслуга Бехтерева в разработке неврологической основы психологии. Его многочисленные исследования морфологии мозга привели к ряду открытий в этой области. Он правильно оценил роль органов равновесия в процессе восприятия пространства, ему удалось внести много нового в изучение роли мозжечка в координации движений, его эксперименты пролили свет на отношения зрительного бугра к выразительным движениям и вегетативным функциям, он одним из первых стал изучать нервные связи коры больших полушарий с внутренними органами тела. Не удовлетворившись господствовавшей тогда узлокализационной теорией, он указал на наличие взаимодействия разных участков коры мозга, в котором, по его мнению, играют большую роль ассоциационные волокна, связывающие отдельные участки коры в одно целое. По его данным, один и тот же участок коры, будучи разносторонне связан с периферией тела, может принимать участие в разных функциях. Он твердо отстаивает то положение, что каждая область коры головного мозга несет в определенном соотношении как рецептивную, так и эффекторную функцию.

Бехтеревым была создана в 1885 г. первая в России экспериментальная психологическая лаборатория при кафедре психиатрии Казанского университета. Значение исследований казанской лаборатории в основном состоит в том, что здесь впервые в истории экспериментальной психологии наблюдается борьба за объективные методы изучения психической деятельности. Вторая психологическая лаборатория была организована Бехтеревым в стенах Военно-медицинской академии в Петербурге в 1895 г. Работы, выполненные в этой лаборатории, охватывали широкий круг проблем. Наряду с вопросами общей психологии (ощущения, восприятие, память, мышление и др.) здесь исследовались вопросы детской, педагогической, медицинской психологии, психологии труда и т. д. Поиски объективного метода изучения психической деятельности человека и животных характеризуют также и эти исследования.

Объективный метод Бехтерев стремился распространить на все отрасли психологии, в том числе и на детскую психологию. Он показал, что изучение онтогенеза нервно-психической деятельности ребенка имеет важнейшее значение не только для обоснования воспитания детей, но

и для разработки основных проблем психологии и физиологии нервной системы человека. Он первый поставил вопрос о необходимости начинать воспитание ребенка с первых дней жизни.

В построении своей психологической системы, названной им «объективной психологией», Бехтерев стремился выйти из рамок субъективной, идеалистической психологии. Однако он оказался не в состоянии решить эту задачу уже потому, что рассматривал психическую деятельность только в ее внешних проявлениях в связи с различными внешними же воздействиями. Несмотря на то что Бехтерев не мог последовательно реализовать материалистическую концепцию психического, его настойчивая борьба за объективный подход к изучению психики имела в дореволюционных условиях прогрессивное значение.

В дальнейшем система взглядов Бехтерева приняла форму так называемой рефлексологии, представляющей собой отход от основной линии развития рефлекторной теории Сеченова—Павлова. В последних работах Бехтерева еще резче выступил его механицизм, выразившийся в полном отрицании психологии как науки и в попытке свести к «единым принципам мирового процесса» (в конечном счете к законам механики) закономерности всех явлений действительности, начиная с процессов неорганической природы и кончая психической деятельностью человека и сложными явлениями общественной жизни. В то же время его философская позиция ясно определилась как энергетизм в духе Оствальда, идеалистическая сущность которого показана В. И. Лениным.

Обзор советской литературы, касающейся отдельных крупных представителей русской психологии начала текущего столетия, мы закончим рассмотрением статьи Г. З. Рогинского [306], посвященной В. А. Вагнеру (1849—1934). Плодотворная научная деятельность этого выдающегося зоолога и психолога, начавшаяся еще в конце прошлого века, продолжалась и при Советской власти, но большая часть его капитальных работ напечатана в дооктябрьский период.

Г. З. Рогинский характеризует Вагнера как не только первого в России исследователя сравнительной психологии, но и как одного из основоположников этой науки вообще. Вагнером собран и систематизирован колоссальный фактический материал по вопросам инстинктов, восприятий, эмоциональных состояний, памяти и индивидуального опыта животных на разных ступенях эволюции, что дало ему возможность создать стройную систему зоопсихологических знаний. Вагнер является поборником объективного метода в зоопсихологии. Полагая, что для познания сложных проблем человеческой психологии необходимо проследить развитие психики в животном мире, он критикует субъективный, антропоцентрический метод, который, по его мнению, ведет зоопсихологию в тупик. Считая исследование инстинктивной жизни животных центральным вопросом зоопсихологии, Вагнер предлагает три объективных приема изучения инстинктов: а) установление типа инстинкта путем сравнения особей данного вида, б) установление родства инстинктов у близких между собой видов и в) анализ развития инстинктов особи в процессе ее индивидуального развития. Вагнеру принадлежит положение, что при всем сходстве между инстинктами и безусловными рефлексами инстинкты — это качественные новообразования, возникшие на основе рефлекторных процессов.

Заслуживает внимания его критика теории Кёлера. Вагнер приводит множество интересных соображений для опровержения мнения Кёлера о разумности поведения обезьян. Анализируя результаты экспериментов над обезьянами, проведенных другими исследователями, в том числе Н. Н. Ладыгиной-Котс, он приходит к выводу, что действия обезьян лишены целенаправленности.

Наряду с работами по сравнительной психологии Вагнер занимал-

ся исследованиями по вопросам коллективной психологии, в которых он допускал преувеличение значения психологии для объяснения социальных явлений.

Не могло также не привлечь к себе внимания исследователей то решение философских вопросов психологии, которое дается в трудах выдающегося русского мыслителя, крупного теоретика марксизма — Г. В. Плеханова (1856—1918). Этой теме посвящены диссертации А. Г. Спиркина [352] и А. Н. Шемякина [413], а также работа А. Н. Раевского [298]. Главным содержанием указанных диссертаций являются проблема психического и физического, проблема личности и проблема отношения психики, сознания и идеологии в трактовке Плеханова. Последняя из этих проблем особенно интересует А. Н. Шемякина, который разбирает ее, помимо диссертации, еще в двух специальных статьях [414], [415].

Авторы дают преимущественно критическое освещение точки зрения Плеханова, подчеркивая допущенные им неправильные формулировки, представляющие отступление от марксистского решения указанных вопросов. Авторы правы в своей критике. Однако задача извлечения из «массы превосходных сочинений» (Ленин), написанных Плехановым, всего того ценного для психологии, что в них заключено, пока еще не может считаться решенной в полной мере.

11

Особую и важнейшую тему в нашей историко-психологической литературе составляет история возникновения и развития советской психологии как качественно новой системы психологических знаний, принципы и методы которой основаны на самой передовой философии в мире — философии марксизма-ленинизма.

В 1947 г., когда страна праздновала 30-летие Великой Октябрьской социалистической революции, советские психологи выступили с рядом докладов, брошюр и статей, посвященных этой знаменательной дате. В этих работах давался исторический очерк пройденного психологией за годы Советской власти пути и осмысливались те глубочайшие изменения, которые произошли за истекшие десятилетия в самой психологической науке. Авторами их были Б. Г. Ананьев [15], [16], Г. С. Костюк [168] и Б. М. Теплов [371]. К той же категории работ ретроспективного характера нужно причислить статью В. А. Артемова [25], написанную в связи с 25-летием советской психологии, и еще более раннюю статью К. Н. Корнилова [157], дающую оценку работы психологов за первые 10 лет существования Советской власти. Имеются также краткие исторические очерки И. А. Арямова [27] и П. И. Иванова [143], рисующие преимущественно первые этапы развития советской психологии.

Можно было бы следующим образом выразить основную направленность этих подытоживающих выступлений.

Своим принципиально новым содержанием, своими передовыми идеями и способами исследования, своими крупными успехами отечественная психология обязана тому, что она — советская психология, на долю которой благодаря советскому государственному строю и социалистическому обществу выпала великая честь начать новую эпоху в развитии психологической науки. Вся история советской психологии является отражением истории борьбы за построение социализма в нашей стране, а не представляет чистого «саморазвития» психологических идей. Подлинно новаторская природа советской психологии сложилась не сразу: она есть результат длительной борьбы за овладение марксистско-ленинской теорией и конкретизации ее в психологическом исследовании. Советская психология оформилась в процессе постепенно-

го освобождения ее от устаревших концепций прошлого, от влияния различных идеалистических и механистических течений в современной буржуазной реакционной психологии.

Период становления советской психологии ознаменовался решительными ударами по русскому идеализму в области психологической науки. Одним из виднейших представителей этого идеализма был Г. И. Челпанов, на протяжении многих лет активно боровшийся против материализма. Культивируя экспериментальный метод изучения психических явлений в созданном им Психологическом институте, Челпанов в то же время настойчиво стремился ограничить значение эксперимента в построении системы психологии и предлагал считать «психологией в собственном смысле» такую психологию, которая занимается исследованием «основных законов духа». Первые боевые выступления против традиционной идеалистической психологии и первые призывы к построению психологической науки на основе материализма падают на начало 20-х годов и связаны с именами П. П. Блонского и К. Н. Корнилова. Под флагом материализма выступала тогда и рефлексология В. М. Бехтерева, в действительности, как мы видели, отходившая от материализма в ряде существенных положений. Наиболее действенную роль в борьбе с челпановской психологией сыграл Корнилов, хотя его собственная позитивная программа страдала серьезными теоретическими ошибками и в дальнейшем была подвергнута острой критике (см. материалы так называемой «реактологической дискуссии», опубликованные в журнале «Психология» за 1931 г. [292]).

К наиболее значительным фактам развития советской психологии во второй половине 20-х годов нужно отнести выделение особого направления, представленного группой молодых психологов (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев и другие) во главе с Л. С. Выготским. Система взглядов, защищавшаяся этой группой и получившая название «теории культурно-исторического развития», родилась из стремления объяснить психику человека как продукт исторического развития и к процессу психического развития подойти диалектически, выявляя прежде всего качественное своеобразие отдельных его ступеней. Однако авторы этой теории допустили дуалистический разрыв между «естественным» и «культурным» развитием, а самый ход исторического развития психики толковали совершенно абстрактно. (Критика, которой подвергалась «культурно-историческая теория» на проходивших тогда психологических дискуссиях, получила отражение в статье П. И. Размыслова [301].) Но бесспорной заслугой Выготского и его сотрудников является создание оригинальных методик экспериментального исследования развития высших психических процессов и установление ряда существенных фактов и закономерностей в этой области. Школа Выготского дала ряд ценных работ, оказавших влияние на последующее развитие советской психологии.

Глубокой ошибкой наших психологов того времени было их увлечение различными модными теориями реакционной буржуазной психологии. Особенно много вреда причинило перенесение на советскую почву лженауки педологии. Благодаря этому оказался потерянным на ряд лет для полезной научной работы П. П. Блонский, запутался в педологии М. Я. Басов, в свое время давший замечательную по тщательности и тонкости разработки методике психологических наблюдений над детьми, не остались свободными от педологических заблуждений Л. С. Выготский и другие.

Период психологических дискуссий 1930—1932 гг. явился переломным моментом в истории советской психологии, поднявшим ее на новую, более высокую ступень. В сознании наших психологов произошел коренной переворот в отношении к зарубежным психологическим направлениям. Возникло ясное понимание того, что без глубокого овладения

ленинской теорией отражения невозможно построить марксистскую психологию. Непосредственным результатом был решительный отказ от «поведенчества» во всех его формах (реактология, рефлексология). До конца был осознан реакционный смысл того подхода к человеку как к реагирующему автомату, который составляет сущность «поведенческой» психологии. (Свидетельством конца рефлексологии явилась, например, самокритическая статья Б. Г. Ананьева [5], который вышел из школы Бехтерева; см. также содержащуюся в статьях П. И. Размыслова [299], [300] критику вульгаризаторских ошибок видного представителя сравнительной психологии в СССР В. М. Боровского.)

Годы, непосредственно следовавшие за полосой психологических дискуссий, были посвящены углубленной работе над методологическими основами науки, отысканию путей и методов разрешения больших задач, которые выдвигали перед психологией различные области практики. В эти годы опубликованы капитальные труды С. В. Кравкова, С. Л. Рубинштейна, П. П. Блонского, снова вернувшегося к научному психологическому исследованию, и других.

Начало нового этапа в развитии советской психологии связано с постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г., с полной ясностью показавшим реакционную сущность главного «закона» педологии — «закона» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то «неизменной среды». Постановление вскрыло принципиальную порочность основного метода педологии — тестовых обследований, претендовавших на «измерение» одаренности детей. Был положен конец как лженауке педологии, так и психотехнике, питавшейся из тех же источников, что и педология.

На первый план выступили теперь работы по детской и педагогической психологии. Началось углубленное психологическое исследование основных видов деятельности ребенка — учения и игры (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Л. И. Божович), развития у детей процессов восприятия, памяти, мышления и речи (А. А. Смирнов, Л. В. Занков, работы под руководством Д. Н. Узнадзе и под руководством С. Л. Рубинштейна), процесса усвоения школьных знаний и навыков (П. А. Шеварев, Н. А. Менчинская, Л. М. Шварц, Т. Г. Егоров, Е. В. Гурьянов, Д. Н. Боголюбский). Советская психология отказалась от лженаучной претензии измерять способности и таланты и параллельно с детальным исследованием отдельных форм одаренности начала разрабатывать действительно научную теорию одаренности (Б. М. Теплов). В 1940 г. вышла книга С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии», в которой сделана попытка обобщить последние труды советских психологов и отразить важнейшие принципы советской психологии.

В дни Великой Отечественной войны перед психологами стояла та же задача, что и перед всем советским народом, — всеми зависящими от них мерами помочь делу обороны страны от фашистских захватчиков. Был развернут комплекс исследований по оборонной тематике. Изучались такие вопросы, как повышение зрительной и слуховой чувствительности бойца (К. Х. Кекчеев, С. В. Кравков, Л. М. Шварц), восстановление функций, утраченных в результате ранения (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, С. Г. Геллерштейн, Л. В. Занков), разработка методов обучения военным специальностям (Т. Г. Егоров, Е. В. Гурьянов).

Все названные выше работы по истории советской психологии опубликованы еще до того, как в 1950 г. состоялась Объединенная сессия Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР, посвященная проблемам физиологического учения И. П. Павлова. Сессия выдвинула требование перестройки психологической науки на основе

павловского учения, являющегося единственно прочным естественно-научным фундаментом психологии. Сессией было положено начало сложной работе по выкорчевыванию из психологии остатков субъективизма, интроспекционизма, всякого рода ошибок дуалистического характера. Сессия оказала глубокое влияние на содержание, проблематику и методы психологического исследования и вызвала огромный поток специальной психологической литературы.

Материалы по истории советского периода развития психологической науки не исчерпываются теми историческими очерками, о которых шла речь выше. Историк советской психологии найдет немало ценного для себя в тех работах, которые дают как бы «срез» состояния психологии на определенном историческом этапе. Так, состояние психологической науки в СССР накануне Великой Отечественной войны фиксируется в статье Б. Г. Ананьева [8], опубликованной в 1941 г. О советской психологии в условиях Великой Отечественной войны говорится в статьях С. Л. Рубинштейна [312] и Б. Г. Ананьева [9]. Состояние психологии спустя 10 лет после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г. характеризуется в статье А. Н. Леонтьева [208]. Успехи советской психологии в конце 40-х годов составляют тему печатных выступлений Б. Г. Ананьева [16], [17]. Положение в области психологической науки в связи с задачей ее перестройки на основе учения И. П. Павлова анализируется в работе А. А. Смирнова [331]. Тому же автору принадлежит одна из последних по времени работ этого рода [332], содержащая оценку состояния психологической науки накануне третьего совещания по вопросам психологии.

Ценные данные о развитии советской психологии заключены также в тех работах обзорного характера, которые касаются лишь одной какой-либо отрасли психологической науки. Таковы статья П. Шевченко [410] о понятии личности в советской психологической литературе, статья А. Н. Раевского [295] о советской педагогической психологии, статья П. Р. Чаматы [395] о детской психологии, статья В. Н. Мяснищева [247] о медицинской психологии, совместная статья Е. В. Гурьянова, Д. А. Ошанина и В. В. Чебышевой [105] и статья С. Г. Геллерштейна [78] о психологии труда, статья Г. З. Рогинского [307] о сравнительной психологии, статья О. И. Никифоровой [253] об изучении восприятия художественной литературы, работа А. В. Петровского [274] об истории связи психологии и физиологии высшей нервной деятельности.

Из литературы, посвященной отдельным крупным представителям советской психологии, отметим прежде всего статьи В. Н. Колбановского [154] и А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия [209], в которых дается анализ психологической концепции Л. С. Выготского (1896—1934).

В первой из этих работ Выготский характеризуется как психолог, энергично боровшийся с идеализмом и защищавший материалистические позиции в психологии. Подпав вначале под влияние бихевиоризма и рефлексологии, он в то же время отчетливо осознавал всю «нелепость» рефлексологического отрицания психики. Устанавливая причины кризиса буржуазной психологии, он указывает, в частности, на тенденцию психологов превращать любое открытие в универсальный объяснительный принцип. На примере четырех течений современной психологии (психоанализ, рефлексология, гештальтпсихология и персонализм) он показывает, к какому абсурду приводит подобная тенденция. По идее Выготского, психические явления подлежат изучению как факты объективной реальности. В. Н. Колбановский подчеркивает значение исследований Выготского, посвященных анализу отношения мышления и речи, разработке общих вопросов психического развития ребенка и выяснению отношения развития и обучения.

А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия указывают в своей статье, что Выгот-

ский был одним из первых советских авторов, который оценил всю важность проблемы сознания для материалистической психологии. Согласно гипотезе Выготского, коренное отличие психической деятельности человека от психической деятельности животного заключается в употреблении человеком орудий и средств производства, именно в этом опосредствованном отношении его к условиям существования. Возникающие на основе материального производства формы отношения людей друг к другу и продукты развития культуры общества, опосредствуя деятельность человека, формируют его психику. Вот почему Выготский назвал свою концепцию культурно-исторической теорией психики, противопоставляя ее, с одной стороны, старому, идеалистическому учению о сознании как об особом, замкнутом в себе мире чисто субъективных явлений и, с другой стороны, «поведенчеству», не видевшему никакой существенной разницы между поведением животного и психической деятельностью человека. При всех недостатках этой теории она была в то время важным шагом вперед.

Исследования, предпринятые Выготским, позволили выдвинуть некоторые общие закономерности, касающиеся развития психики человека. В частности, признавалось, что новая, специфическая для человека структура психических процессов первоначально необходимо складывается в его внешней деятельности и лишь впоследствии может «перейти внутрь», стать структурой его внутренних процессов.

Авторы статьи раскрывают сущность исследований Выготского по проблеме развития понятий. В этих исследованиях реализовалось учение о единстве слова и значения; они должны были раскрыть функцию слова в процессе формирования понятия. Путь Выготского был прямо противоположен пути, по которому шли психологи вюрцбургской школы. Их попытка отбросить «оболочку» слова и прорваться непосредственно к понятию, к мысли оказалась роковой для психологического исследования. Слово—не оболочка; слово неотделимо от значения, значение неотделимо от слова. Изучить значение — значит изучить слово со стороны его функции, его употребления в процессе обобщения. Главная проблема для Выготского заключалась в том, чтобы изучить сами умственные процессы, приводящие к образованию обобщения. Его исследования позволили вскрыть разные этапы развития понятий у ребенка. Принадлежащее ему описание ступеней развития обобщений от непосредственно-чувственного, синкретического к наглядно-ситуационному и от него к логическому, понятийному является одним из достижений советской психологии.

Выготский сказал новое слово в области теории обучения. В процессе школьного обучения ребенок отправляется от сложившихся у него обобщений, понятий. Эти понятия («житейские», или «спонтанные», понятия) теперь включаются в новый процесс, в новое познавательное отношение к миру и в этом процессе трансформируются, меняют свое строение. Ведущим в развитии сознания ребенка становится овладение основами наук — системой научных понятий. Это изменение есть переход и к иному, более высокому строению сознания. Меняется вся система отношений ребенка, вся его психическая деятельность.

Авторы статьи останавливаются и на других сторонах психологической концепции Выготского, а также раскрывают теоретические противоречия, оставшиеся в его трудах непреодоленными, и те его положения, которые требуют критического к себе отношения.

Большое количество работ посвящено психологическому анализу педагогической системы А. С. Макаренко (1888—1939).

Исследователи стремятся главным образом систематически изложить и психологически прокомментировать то ценное, что дают труды и педагогическая практика Макаренко для решения вопросов психологии личности и ее воспитания. При этом упор делается на проблеме фор-

мирования моральных качеств, характеризующих личность советского человека. К этой категории работ относятся статьи В. Н. Колбановского [152], [153], А. Л. Шнирманна [421], диссертации А. Ф. Кочкиной [186], М. И. Смирнова [336], Г. М. Ерицяна [120], Т. А. Блюминой [52], Ю. В. Флоровского [386]. Некоторые авторы ставят перед собой задачу раскрыть психологические основы преимущественно конкретных педагогических приемов Макаренко. Такую направленность имеют статьи В. М. Белоус [44] и М. К. Годыны [81], [86], [87], [90]. О вопросах детской психологии в произведениях Макаренко говорится в статье Г. Е. Журавковского [122].

Было бы ошибочно думать, что исследовательская работа по вопросам истории психологии ведется только в пределах Российской Федерации.

Выше мы видели, какой большой вклад в разработку этих вопросов внесли психологи Советской Украины. В их исследованиях впервые получили освещение целый ряд существенно важных фактов из области истории отечественной психологической мысли, в том числе фактов, свидетельствующих о роли передовой украинской культуры в развитии научной психологии в России и СССР. Дополнительно укажем здесь работы, представляющие общий обзор истории украинской психологии как в дооктябрьский период, так и в советское время. Это — работы Г. С. Костюка [176], П. М. Пелеха [263], [269] и А. Н. Раевского [294].

Успешно разрабатывается также история психологии, создававшейся учеными других народностей СССР.

Широкая работа в этом направлении развернута в Грузии.

А. С. Прангишвили написал «Очерки по истории развития психологических знаний в Грузии (XVII — первая треть XIX в.)». Отдельные части этого систематического исследования публиковались в «Трудах Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН Грузинской ССР» и других изданиях. Среди этих публикаций мы находим работы обобщающего характера, касающиеся состояния психологических знаний в Грузии в XVIII в. [280], [285] и отражения этих знаний в грузинской литературе так называемого «периода возрождения» [286]. Другие работы того же автора посвящены психологическим воззрениям отдельных крупных представителей грузинской психологической мысли. Так, дается анализ [278] содержания психологических понятий в «Грузинском словаре», составленном выдающимся писателем конца XVII — начала XVIII в. Сулхан-Саба Орбелиани (1658—1725); подвергается разбору [279] система психологических знаний, отразившаяся в «Спекали» Антония Багратиони (1720—1788); рассматриваются [281] психологические взгляды известного грузинского просветителя конца XVIII — начала XIX в. Иоанна Багратиони (1772—1839), построившего положительную, антиметафизическую систему конкретной психологии, исходя из принципов материалистического сенсуализма; дается оценка [283], [288], [289] решения основных вопросов психологии, которое предложено тяготевшим к материализму видным грузинским просветителем начала XIX в. Соломоном Додашвили (1806—1836).

Из числа представителей грузинской психологической мысли до революционного прошлого внимание советских психологов Грузии привлек к себе также автор «Основ эмпирической психологии» Гавриил Кикодзе (1825—1896). Прогрессивные элементы в его психологической системе вскрываются в статье А. Т. Бочоришвили [58].

Значительное количество работ имеется по истории психологии в Советской Грузии. Основные достижения грузинской психологии

в период с 1921 по 1941 г. охарактеризованы в статьях Д. Н. Узнадзе [383] и Р. Г. Натадзе [249]. Другая статья Р. Г. Натадзе [250] написана в связи с 25-летием Советской Грузии. В статьях А. С. Прангишвили [284], Р. Г. Натадзе [251] и Г. В. Кирия [150] освещается путь, пройденный советской грузинской психологией к 40-й годовщине Октябрьской социалистической революции.

Предметом многих работ, принадлежащих психологам Грузии, является анализ оригинальной психологической концепции Д. Н. Узнадзе, известной под именем теории установки. К числу этих работ относятся статьи А. С. Прангишвили [282], А. А. Кутелия [198], З. И. Ходжава [393] и Д. И. Рамишвили [303], опубликованные в последнее время на русском языке.

Психологи Советской Армении активно разрабатывают историю армянской психологической мысли.

Больше других потрудился на этом поприще М. А. Мазманян. Ему принадлежит обобщающая работа по истории армянской психологии [218], в которой он разбирает содержание «Эмпирической психологии» Назарянца (1812—1879), характеризуя эту книгу как первый оригинальный труд по психологии в Российской Армении, и останавливается на психологических взглядах двух других армянских деятелей XIX в.— Поповянца и особенно Багадрияна, крупного армянского психолога дореволюционного периода, приближавшегося к материалистическому пониманию психики. М. А. Мазманян является также автором статьи [217] о психологических взглядах великого армянского писателя, основоположника новой армянской литературы Абовяна (1805—1848). Система этих взглядов воссоздается им на основе психологической характеристики Агаси, героя романа Абовяна «Раны Армении». М. А. Мазманян обращается также [225] к психологическим воззрениям выдающегося армянского революционера-демократа Налбандяна (1829—1866), явившегося основоположником материалистической психологии в Армении. В одной из своих работ [226] М. А. Мазманян подвергает рассмотрению систему научных положений видного армянского психофизиолога С. С. Истоманова, во многом шедшего по стопам Сеченова.

Другим автором, работающим по вопросам истории психологии в Армении, является А. А. Лалаян. В своих исследованиях [200], [201] он прослеживает отзвуки идей И. М. Сеченова и В. М. Бехтерева в деятельности армянских ученых. Некоторые работы историко-психологического характера [222], [223] выполнены совместно М. А. Мазманяном и А. А. Лалаяном.

Отметим также статьи Ш. С. Симоняна [327], [328], посвященные психологическим воззрениям Налбандяна, особенно его решению проблемы личности.

В Советском Азербайджане вопросы истории психологии разрабатываются по преимуществу А. К. Закуевым.

В своих работах [124], [127] А. К. Закуев подвергает систематическому исследованию обширное и противоречивое психологическое наследие выдающегося таджикского философа и естествоиспытателя Абу Али Ибн-Сины (Авиценны) (ок. 980—1037). Психологическая концепция этого знаменитого ученого средневековья, созданная в значительной степени под влиянием Аристотеля, носит в целом метафизический характер, но в то же время включает в себе немало прогрессивных, материалистических элементов, раскрыть которые и поставил своей задачей автор. А. К. Закуеву принадлежит также общий обзор состояния арабоязычной психологии на Ближнем и Среднем Востоке в средние века [128]. Наконец, большая статья того же автора [125] посвящена психологическим воззрениям одного из крупнейших представителей научной мысли средневекового Азербайджана — Насирэддина Туси (1201—1274). В решении вопросов психологии Туси, как пока-

зывает автор статьи, не только шел за Авиценной и другими авторитетами, но частично пролагал и собственные пути, в свою очередь проявляя стихийно-материалистические тенденции.

С точки зрения истории русской психологии работы А. К. Закуева представляют интерес в том отношении, что они помогают уяснить источники некоторых психологических представлений, получивших у нас распространение в эпоху Киевского государства и в последующее время.

История азербайджанской психологии в советский период также стала предметом специального исследования. Этому вопросу посвящена работа С. Г. Гаджиева [71].

Положено начало историко-психологическим исследованиям в Казахстане. Т. Тажибаевым дана работа [369], посвященная основоположнику казахского литературного языка Абаю Кунанбаеву (1845—1904); в которой наряду с философскими и педагогическими взглядами великого казахского просветителя рассматриваются и его психологические воззрения.

История психологии в Эстонии представлена статьей К. А. Рамуля [305], давшего обзор курсов психологии, читавшихся в Тартуском университете с 1802 по 1918 г.

А. С. Гучас [106] обрисовал основные этапы развития психологии в Литве.

13

Ряд работ советских психологов посвящен вопросам истории зарубежной психологии.

Так, А. О. Маковельский [227], [228] дает анализ психологического учения Спинозы (1632—1677), подробно останавливаясь, в частности, на его теории аффектов. А. Т. Бочоришвили [59] делает предметом своего рассмотрения психологическую систему Дж. Локка (1632—1704), а Г. А. Бочоришвили [60] разбирает психологическую концепцию сторонника Локка, философа-сенсуалиста Кондильяка (1715—1780). Ф. И. Георгиев [80] раскрывает «рациональное зерно» в учении Гегеля (1770—1831) о сознании, указывая, с одной стороны, на существенные черты гегелевского подхода к проблеме сознания, отличающие его от метафизического, рассудочного метода, и, с другой стороны, на коренные различия, существующие в этом вопросе между Гегелем и основоположниками марксизма-ленинизма. В другой своей статье [79] Ф. И. Георгиев разбирает решение вопроса о психическом и физическом в произведениях Фейербаха (1804—1872), проводя, в частности, ту мысль, что, вопреки своим утверждениям о невозможности изучения психики объективными методами, Фейербах подтверждает допустимость и возможность объективного изучения психики человека. Взгляды Фейербаха на природу потребностей раскрываются в статье М. И. Зарандия [130]. Психологическая система А. Бинэ (1857—1912), в особенности его вклад в детскую и педагогическую психологию, рассмотрены Н. Д. Левитовым [203]. Еще более близкая к нам по времени эпоха затронута в статьях С. Л. Рубинштейна [311] и Ф. Н. Шемякина [416], давших критику порочной психологической концепции Дюркгейма, Леви-Брюля и других представителей французской социологической школы.

Несколько особняком в этом ряду стоит выполненное в СССР исследование Д. Толингеровой [381] о системе взглядов выдающегося чешского ученого Георгия Прохазки (1749—1820), занимающего крупное место в истории рефлекторной теории психики.

Более широкий характер носят работы С. Л. Рубинштейна [310],

[316] и М. Г. Ярошевского [441], [445], в которых строится определенная историографическая схема развития зарубежной психологической мысли в XIX — начале XX в. Исследуя философские корни экспериментальной психологии, С. Л. Рубинштейн проводит мысль, что эти корни надо искать в кризисе декарто-локковской интроспективной концепции сознания. Тот же автор устанавливает связь новейших философских идеалистических теорий с психологической проблематикой и показывает, что эти теории не только определяли концепцию идеалистической психологии, но и сами опирались на определенную систему психологии. М. Г. Ярошевский выступает против преувеличения роли идеалистической философии XIX в. в формировании знаний о психике и подчеркивает значение естественноисторического материализма как идейного источника тех завоеваний на пути опытного изучения психического, которые вывели психологию из сферы чистого умозрения.

Наконец, следует заметить, что более или менее обстоятельные экскурсы в историю как отечественной, так и зарубежной психологии мы находим едва ли не во всех крупных советских психологических монографиях последнего времени. В частности, обширные сведения по истории исследуемого вопроса содержатся в монографии Б. М. Теплова по психологии музыкальных способностей [372], в книге А. А. Смирнова по психологии запоминания [330], монографии Н. А. Менчинской по психологии обучения арифметике [234], работе Н. Д. Левитова по психологии характера [202], книге Д. Н. Богоявленского по психологии усвоения орфографии [53] и др.

14

Празднование 40-й годовщины Великой Октябрьской социалистической революции послужило основанием для подведения итогов работы советских психологов за все время существования Советской власти. Основные достижения советской психологии получили широкое и всестороннее освещение в таких капитальных изданиях, как сборник «Советская психологическая наука за 40 лет», вышедший на украинском языке под редакцией Г. С. Костюка, и двухтомный труд «Психологическая наука в СССР» (редакционная коллегия: Б. Г. Ананьев, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов, Ф. Н. Шемакин). В этих изданиях содержатся подробные обзорные статьи по всем важнейшим проблемам и отраслям психологической науки, строящейся на гранитном фундаменте марксистско-ленинской философии и имеющей своей естественнонаучной основой павловское учение о высшей нервной деятельности.

Итогам развития советской психологии за 40 лет посвящены также книга А. Н. Раевского [296] и ряд журнальных статей. Таковы статьи А. А. Смирнова [333], Г. С. Костюка [180], [181], [184], П. Р. Чаматы [398], Н. К. Индик [145].

Советскими психологами накоплен богатый и разносторонний материал, дающий нередко весьма детальную характеристику тех или иных явлений из области прошлого психологической науки. У нас успели выработаться определенные приемы историко-психологического исследования, определенные принципы оценки ранее существовавших концепций. И с фактической, и с методической, и с методологической стороны мы теперь достаточно вооружены для того, чтобы сделать следующий шаг: от описания отдельных фактов, от набрасывания отдельных «литературных портретов» перейти к воссозданию целостной

картины, к построению подлинно научной истории развития психологии в нашей стране во всей сложности причин, определяющих ход и направление этого развития. Нет сомнений в том, что будет успешно решена и эта задача.

ЛИТЕРАТУРА

1. Августевич И. И. Вопросы воспитания мышления учащихся в трудах К. Д. Ушинского и его последователей. Автореферат канд. дисс. Л., 1958.
2. Авраменко А. М. Вопросы волевой деятельности в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова. «Советская педагогика», 1954, № 8.
3. Аксов Б. П. Психологические взгляды Н. Г. Чернышевского. Канд. дисс. Уральск, 1939.
4. Алексеева М. И. И. М. Сеченов об объективном характере психологических закономерностей. Автореферат канд. дисс. Киев, 1955.
5. Ананьев Б. Г. О некоторых вопросах марксистско-ленинской реконструкции психологии. «Психология». Т. IV. Вып. 3—4, 1931.
6. Ананьев Б. Г. Задачи изучения истории русской психологии. «Советская педагогика», 1938, № 4.
7. Ананьев Б. Г. Из истории психологических воззрений в России в XVIII столетии. «Советская педагогика», 1939, № 11—12.
8. Ананьев Б. Г. О современном состоянии психологической науки в СССР. «Советская педагогика», 1941, № 5.
9. Ананьев Б. Г. Из оборонного опыта советской психологии. «Советская педагогика», 1943, № 2—3.
10. Ананьев Б. Г. Характерные черты русской научной психологии. «Научная сессия, посвященная 125-летию ЛГУ» (тезисы докладов). Л., 1944.
11. Ананьев Б. Г. Русская научная психология и ее роль в мировой психологической науке. «Советская педагогика», 1945, № 3.
12. Ананьев Б. Г. К. Д. Ушинский — великий русский психолог. «Советская педагогика», 1945, № 12.
13. Ананьев Б. Г. Передовые традиции русской психологии. «Ученые записки МГУ». Вып. 90, 1945.
14. Ананьев Б. Г. Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков. Госполитиздат, 1947.
15. Ананьев Б. Г. Тридцать лет советской психологии. «Советская педагогика», 1947, № 11.
16. Ананьев Б. Г. Новые пути развития психологической науки в СССР. «Материалы психологической конференции ЛГУ 1—5 октября 1947 г.». Л., 1949.
17. Ананьев Б. Г. Успехи советской психологии. Стенограмма публичной лекции. Л., 1948.
18. Ананьев Б. Г. Проблема представлений в советской психологической науке. «Философские записки Института философии АН СССР». Т. V, 1956.
19. Ананьев Б. Г. Вклад В. М. Бехтерева в психологическую науку. «Всесоюзная научная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения В. М. Бехтерева, 29 января — 1 февраля 1957 г.» (тезисы докладов). Л., 1957.
20. Ананьев Б. Г. Вклад советской психологической науки в теорию ощущений. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., 1959.
- 20а. Ананьев Б. Г. И. М. Сеченов и современное учение о сенсомоторном развитии человека. «И. М. Сеченов и современные проблемы психологической науки» (Материалы научного совещания Ленинградского института педагогики и Ленинградского отделения Общества психологов. Под ред. Б. Г. Ананьева). Л., 1959.
21. Андреева В. Н. Развитие экспериментальных методов исследования в истории русской психологии конца XIX в. (по проблеме чувствительности). Автореферат канд. дисс. Л., 1953.
22. Андреева В. Н. Возникновение экспериментальной психологии в России. «Ученые записки Даугавпилсского пединститута». Вып. 1, 1958.
23. Антонов Н. П. И. М. Сеченов о происхождении и развитии мышления. «Ученые записки Ивановского пединститута». Т. 3, 1952.
24. Артемов В. А. К. Д. Ушинский о языке и мысли и об изучении иностранных языков. Сб. «Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам». Под ред. В. А. Артемова, И. В. Карпова и И. В. Рахманова. М., 1947.
25. Артемов В. А. Психология в СССР за 25 лет. «Советская педагогика», 1942, № 10.
26. Арямов И. А. Материалистические черты «фактической теории» Ушинского и его психолого-педагогическое учение. «Советская педагогика», 1945, № 9.
27. Арямов И. А. Из истории советской психологии. «Ученые записки Московского областного пединститута». Т. XXIX, 1955.
28. Арямов И. А. Русские предшественники И. П. Павлова. «Ученые записки Московского областного пединститута». Т. XXIX, 1955.

29. Аснин В. И. И. М. Сеченов о волевых процессах человека. «Научная конференция Одесского университета, посвященная 50-летию со дня смерти И. М. Сеченова» (тезисы докладов), 1955.

30. Баев Б. Ф. Вопросы мышления в трудах И. М. Сеченова (на укр. яз.). «Радянська школа», 1954, № 9.

31. Баев Б. Ф. И. М. Сеченов об умственном развитии детей младшего возраста (на укр. яз.). «Дошкільні виховання», 1955, № 11.

32. Баев Б. Ф. И. М. Сеченов о переходе от ощущения к мышлению. «Вопросы психологии», 1955, № 5.

33. Баев Б. Ф. Вопросы психологии познания в трудах И. М. Сеченова (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 2-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.

34. Баев Б. Ф. И. М. Сеченов о возникновении и развитии мышления (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VI. Киев, 1956.

35. Баев Б. Ф. Вопросы внутренней речи в свете учения И. М. Сеченова. «Труды Одесского университета». Т. 147 (Сб., посвященный 50-летию со дня смерти И. М. Сеченова), 1957.

36. Балацкая Л. К. К. Д. Ушинский о развитии психики дошкольника (на укр. яз.). «За комуністичне виховання дошкільника», 1941, № 11.

37. Балацкая Л. К. Психологическая система К. Д. Ушинского. Автореферат канд. дисс. Киев, 1945.

38. Балацкая Л. К. Вопросы развития психики в произведениях К. Д. Ушинского (на укр. яз.). «Радянська школа», 1945, № 5—6.

39. Басов М. Я. Проблемы функциональной психологии в постановке А. Ф. Лазурского. «Вопросы изучения и воспитания личности», 1920, № 2.

40. Безотосная Л. Н. Психологические взгляды М. А. Антоновича (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 1-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.

41. Безотосная Л. Н. Вопросы психологии личности в трудах М. А. Антоновича. «Ученые записки Киевского пединститута». Т. 29, 1958.

42. Беленькая Л. Я. И. М. Сеченов о физическом и умственном труде. «Труды Одесского университета». Т. 147 (Сб., посвященный 50-летию со дня смерти И. М. Сеченова), 1957.

43. Беленькая Л. Я. Н. Н. Ланге о психологии кинестетических ощущений. «Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н. Н. Ланге (1858—1958)». Одесса, 1958.

44. Белоус В. М. Психология воспитания в произведениях А. С. Макаренко. Симферополь, 1941.

45. Белявский И. Г. Проблемы психологии в работах Ивана Франко (на укр. яз.). «Ученые записки Житомирского пединститута». Т. IV, 1956.

46. Беляев В. М. Психологический анализ в творчестве А. П. Чехова. Автореферат канд. дисс. Саратов, 1951.

47. Беляев М. Ф. Д. И. Писарев об интересе. Иркутск, 1950.

48. Беркенблит З. М. Экспериментально-психологическое направление клинической школы В. М. Бехтерева. «Юбилейная сессия Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева, посвященная 20-летию института» (тезисы докладов). Л., 1938.

49. Беркович Э. Л. Очерки русской психологии в XVIII и первой половине XIX в. Канд. дисс., 1940.

50. Беркович Э. Л. Психологические взгляды Д. И. Писарева. «Ученые записки Чкаловского пединститута». Вып. 8, 1956.

51. Беркович Э. Л. Вопросы общей и возрастной психологии в трудах Н. А. Добролюбова. «Ученые записки Оренбургского пединститута». Вып. 12, 1958.

52. Блюмина Т. А. Проблема личности в системе психолого-педагогических взглядов А. С. Макаренко. Автореферат канд. дисс. М., 1953.

53. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1957.

54. Божович Л. И. Изучение личности школьника и проблемы воспитания. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.

55. Бойко Е. И. Проблема условнорефлекторных основ высших психических процессов. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I, изд-во АПН РСФСР, 1959.

56. Борисов В. Н. Логические проблемы сознания в учении И. М. Сеченова о рефлексах головного мозга. «Ученые записки Калининского пединститута». Т. 17. Вып. 1, 1954.

57. Борягин Г. И. Психологические взгляды М. В. Ломоносова. Сб. «Очерки по истории русской психологии». Под ред. М. В. Соколова. М., 1957.

58. Бочоришвили А. Т. Основы эмпирической психологии» Г. Кикодзе (на груз. яз.). «Труды Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН ГрузССР». Т. 7, 1950.

59. Бочоришвили А. Т. Место рефлексии в системе психологии Дж. Локка (на груз. яз.). «XIX научная сессия Кутаисского пединститута» (тезисы докладов), 1955.

60. Бочоришвили Г. А. Психологическая концепция Э. Б. де Кондильяка. Автореферат канд. дисс. Тбилиси, 1958.

61. Боярчук В. К. Борьба А. М. Антоновича за материалистическую психологию в философской полемике 60-х годов XIX в. «Научная сессия, посвященная 40-летию Великой Октябрьской социалистической революции» (тезисы докладов). Ростов н/Д, 1958.
62. Будилова Е. А. Проблема анализаторов в трудах И. М. Сеченова. Сб. «Учение И. П. Павлова и философские вопросы психологии». Под ред. С. А. Петрушевского и др. М., 1952.
63. Будилова Е. А. Учение И. М. Сеченова об ощущении и мышлении, М., 1954.
64. Будилова Е. А. Борьба И. М. Сеченова за материалистическую психологию. «Вопросы философии», 1955, № 1.
65. Будилова Е. А. Борьба И. М. Сеченова против идеализма в психологии. «Вопросы психологии», 1955, № 5.
66. Будилова Е. А. Полемика об эксперименте и об экспериментальных методах в русской психологии в конце XIX в. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». Вып. 1. М., 1959.
67. Васильева Л. И. Психологические взгляды Н. А. Добролюбова. Автореферат канд. дисс. Одесса, 1954.
68. Вершинина В. М. Психологический анализ эмоциональной выразительности в творчестве А. П. Чехова. «Ученые записки Саратовского пединститута». Вып. XXXII, 1958.
69. Вульфович А. М. Критический биобиблиографический обзор психологической литературы первой половины XIX в. Канд. дисс. Л., 1945.
70. Вялых А. Я. К. Д. Ушинский как психолог. «Сборник научных трудов 5-й научной конференции омских вузов и научных учреждений 25—30 мая 1948 г.». Омск, 1949.
71. Гаджиев С. Г. Из истории развития советской психологической науки в Азербайджане. «Труды Азербайджанского заочного пединститута». Т. 5. Баку, 1958.
72. Галушко Т. Е. Н. Г. Чернышевский о психологии чувств (на укр. яз.). «IX научная сессия Киевского университета» (тезисы докладов), 1952.
73. Галушко Т. Е. Психологические взгляды Н. Г. Чернышевского. Автореферат канд. дисс. Киев, 1953.
74. Галушко Т. Е. Н. Г. Чернышевский о психологии творческого труда писателя (на укр. яз.). «Ученые записки Киевского университета». Т. XIV. Вып. 3, 1955.
75. Галушко Т. Е. Психологические взгляды Т. Г. Шевченко (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 1-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
76. Галушко Т. Е. Н. Г. Чернышевский о психологии познавательных процессов (на укр. яз.). «Ученые записки Киевского университета». Т. XIV. Вып. 3, 1957.
77. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., 1959.
78. Геллерштейн С. Г. Вопросы психологии труда. «Вопросы психологии», 1957, № 4.
79. Георгиев Ф. И. Психическое и физическое по Фейербаху. «Советская педагогика», 1938, № 10.
80. Георгиев Ф. И. «Рациональное зерно» в учении Гегеля о сознании. «Советская педагогика», 1940, № 4—5.
81. Годына М. К. О психологических основах воспитательного опыта А. С. Макаренко (на укр. яз.). Сб. «А. С. Макаренко. — Статьи. Воспоминания. Неопубликованные произведения». Львов, 1949.
82. Годына М. К. Вопросы психологии художественного творчества в трудах И. Я. Франко (на укр. яз.). «Иван Франко. Статьи и материалы. — Сб. третий». Харьков, 1951—1952.
83. Годына М. К. К истории учения об ассоциации в психологии (на укр. яз.). «Научная конференция Львовского пединститута» (тезисы докладов). Львов, 1954.
84. Годына М. К. Психологические идеи И. Я. Франко (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 1-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
85. Годына М. К. Вклад И. Франко в развитие передовой психологической мысли (на укр. яз.). «Ученые записки Львовского пединститута». Т. IV. Вып. 2. Львов, 1955.
86. Годына М. К. Психология индивидуального подхода в воспитательном опыте А. С. Макаренко (на укр. яз.). Сб. «А. С. Макаренко». Кн. 2. Львов, 1955.
87. Годына М. К. Педагогическая требовательность в опыте А. С. Макаренко и ее психологическое обоснование (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VI. Киев, 1956.
88. Годына М. К. Д. Ушинский о психологической культуре учителя (на укр. яз.). «Научная сессия Львовского пединститута» (тезисы докладов). Львов, 1956.
89. Годына М. К. Психология воспитания (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка, Киев, 1958.

90. Годына М. К. Вклад А. С. Макаренко в развитие советской психологии воспитания (на укр. яз.). «Радянська школа», 1958, № 3.

91. Гончаров Н. К. Материалистические черты в педагогической системе К. Д. Ушинского. «Советская педагогика», 1945, № 12.

92. Гордиевский Н. И. Научная и общественно-педагогическая деятельность профессора Н. Н. Ланге (на укр. яз.). «Записки Одесского научного при ВУАН общества», № 1, Одесса, 1930.

93. Гордиенко Н. С. Лекции А. И. Галича по логике, метафизике и нравоучительной философии. «Вопросы философии», 1958, № 5.

94. Гордон Л. Психология внимания и интереса по Ушинскому (на укр. яз.). «Коммуністична освіта», 1941, № 2.

95. Горностай П. С. В. М. Бехтерев — выдающийся отечественный психолог. Киев, 1957.

96. Горностай П. С. В. М. Бехтерев о развитии и воспитании детей (на укр. яз.). «Дошкільні виховання», 1957, № 3.

97. Горностай П. С. Выдающийся вклад в развитие материалистической психологии (к 100-летию со дня рождения В. М. Бехтерева) (на укр. яз.). «Радянська школа», 1957, № 2.

98. Горностай П. С. В. М. Бехтерев о рефлекторной природе психики. «Научная конференция Бердичевского пединститута за 1957 г.». Вып. 2 (тезисы докладов), 1958.

99. Грантынъ К. Х. Основные черты системы физического образования П. Ф. Лесгафта для детей школьного возраста. Сб. «Памяти П. Ф. Лесгафта». Под ред. Е. Н. Мадынского. М., 1947.

100. Гращенков Н. И., Мясищев В. Н. и Щелованов Н. М. Вклад В. М. Бехтерева в учение о мозге и психике. М., 1958.

101. Гуревич Л. И. М. Горький о воспитании воли и характера (на укр. яз.). «Радянська школа», 1953, № 6.

102. Гурова Р. Г. Передовая психологическая мысль в Московском университете XVIII в. «Советская педагогика», 1952, № 6.

103. Гурова Р. Г. Вопросы психологии в периодике Московского университета XVIII в. «Вестник МГУ», 1952, № 11.

104. Гурова Р. Г. Вопросы психологии в трудах физиологов XVIII века. Сб. «Очерки по истории русской психологии». Под ред. М. В. Соколова. М., 1957.

105. Гурьянов Е. В., Ошанин Д. А., Чебышева В. В. Современное состояние и задачи психологии труда. «Вопросы психологии», 1957, № 3.

106. Гучас А. С. Основные вехи истории литовской психологии. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». Вып. 1. М., 1959.

107. Давиденко О. Д. Вопросы мышления в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова. Автореферат канд. дисс. Киев, 1955.

108. Дедов К. М. Проблема произвольных действий в свете трудов И. М. Сеченова и И. П. Павлова. «Ученые записки Академии общественных наук». Вып. 19, 1954.

109. Дементьева Н. А. Вопросы общей психологии в работах Н. Г. Чернышевского. Автореферат канд. дисс. М., 1955.

110. Дементьева Н. А. Н. Г. Чернышевский о психологии личности. «Ученые записки Саратовского пединститута». Вып. 32, 1958.

111. Деревцов И. А. Борьба А. Н. Радищева за материалистическую психологию. «Ученые записки Томского университета». Т. 22, 1953.

112. Добрынин Н. Ф. Основные вопросы психологии внимания. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. 1. М., 1959.

113. Драголи Л. Д. Вопросы детской психологии в художественных произведениях Л. Н. Толстого. Автореферат канд. дисс. Одесса, 1955.

114. Драпкина С. Е. Философско-психологическая полемика 1860—1862 гг. и И. М. Сеченов. «Советская педагогика», 1939, № 6.

115. Драпкина С. Е. Психологическая система И. М. Сеченова. Канд. дисс. Л., 1940.

116. Драпкина С. Е. Н. Г. Чернышевский и И. М. Сеченов. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова». Т. 28. Вып. 2—3, 1940.

117. Драпкина С. Е. И. М. Сеченов как психофизиолог. «Советская наука», 1940, № 8.

118. Драпкина С. Е. Психофизиологические основы познавательной деятельности в трудах И. М. Сеченова. «Труды Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева». Т. XIX, 1947.

119. Драпкина С. Е. К истории русской психологии. «Советская педагогика», 1949, № 6.

119а. Драпкина С. Е. Теория ассоциаций в учении И. М. Сеченова. «И. М. Сеченов и современные проблемы психологической науки» (Материалы научного совещания Ленинградского института педагогики и Ленинградского отделения Общества психологов. Под ред. Б. Г. Ананьева). Л., 1959.

120. Ерицян Г. М. Формирование личности советского человека в педагогике А. С. Макаренко. Автореферат канд. дисс. М., 1950.

121. Жинкин Н. И. На путях к изучению механизма речи. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I, М., 1959.
122. Жураковский Г. Е. А. С. Макаренко о психологии детства и отрочества. «Советская педагогика», 1956, № 6.
123. Загоровский П. Л. К. Д. Ушинский о чувствах и их роли в психике человека. «Известия Воронежского пединститута». Т. VIII. Вып. 1, 1946.
124. Закуев А. К. О некоторых материалистических тенденциях в психологическом учении Ибн-Сины (Авиценны), «Труды Института истории и философии АН АзербССР». Т. II, 1952.
125. Закуев А. К. Психологические воззрения Насирэддина Туси. «Труды Института истории и философии АН АзербССР». Т. VI, 1955.
126. Закуев А. К. Роль Н. Г. Чернышевского в развитии материалистической психологии в России. «Труды Ин-та истории и философии АН АзербССР». Т. I, 1957.
127. Закуев А. К. Психология Ибн-Сины. Баку, 1958.
128. Закуев А. К. Арабоязычная психология на Ближнем и Среднем Востоке в средние века. «Вопросы психологии», 1959, № 4.
129. Запорожец А. В. Проблема произвольных движений в свете трудов И. М. Сеченова. «Вопросы психологии», 1956, № 1.
130. Зарандия М. И. Фейербах о природе потребности, Тбилиси, 1958.
131. Заркуа М. Б. Психологические взгляды В. Г. Белинского (рассмотренные и изложенные в связи с его же эстетическими взглядами). Автореферат канд. дисс. Кутаиси, 1952.
132. Заркуа М. Б. Некоторые общепсихологические вопросы в литературном наследии В. Г. Белинского. «Труды Кутаисского пединститута». Т. 13, 1955 (на укр. яз.).
- 132а. Зейгарник Б. В. и Рубинштейн С. Я. Экспериментально-психологические лаборатории в психиатрических клиниках Советского Союза. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.
133. Земцова М. И. Особенности познавательной деятельности слепых. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.
134. Зимин П. Психологические вопросы теории мышления в трудах классиков русской философии XIX в. Автореферат канд. дисс. 1956.
135. Зинченко П. И. Проблема памяти в работах К. Д. Ушинского (на укр. яз.). «Научная хроника Харьковского университета. Сб. аннотаций», 1946, № 5.
136. Зинченко П. И. Вопросы памяти в трудах И. М. Сеченова. Сб. тезисов докладов Харьковского пединститута иностранных языков. Харьков, 1956.
137. Зинченко П. И. Психология памяти (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии УССР». Т. VIII (об. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1958.
138. Зинченко П. И. Вопросы психологии памяти. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I, М., 1959.
139. Золотарев А. М. Психологические взгляды И. М. Сеченова. Канд. дисс. М., 1942.
140. Золотарев А. М. Вопросы развития психики в трудах И. М. Сеченова. «Советская педагогика», 1949, № 6.
141. Золотарев А. М. Вопросы генетической психологии в трудах И. М. Сеченова. «Ученые записки Горьковского пединститута». Вып. 16, 1951.
- 141а. Зотов А. И. И. М. Сеченов и актуальные вопросы теории зрительных ощущений. «И. М. Сеченов и современные проблемы психологической науки» (Материалы научного совещания Ленинградского института педагогики и Ленинградского отделения Общества психологов. Под ред. Б. Г. Ананьева). Л., 1959.
142. Иванов А. Г. О психологических основах нравственного воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского. «Ученые записки Ярославского пединститута». Вып. 13 (23), 1948.
143. Иванов П. И. Из истории советской психологии. «Ученые записки Ташкентского пединститута». Вып. XV, 1959.
144. Ильин А. Я. Исследование И. М. Сеченовым проблемы отражения действительности в сознании. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
145. Индик Н. К. Советская психология за 40 лет. «Советская педагогика», 1958, № 1.
146. Исаев З. П. Психологические взгляды В. М. Бехтерева в дорефлексологический период его деятельности. Автореферат канд. дисс. М., 1952.
147. Каганов В. И. И. М. Сеченов. Вступительная статья к кн. «И. М. Сеченов. Избр. философские и психологические произведения», Госполитиздат, 1947.
148. Каганов В. Мировоззрение И. М. Сеченова, Госполитиздат, 1948.
149. Калашникова Л. В. Психологические взгляды Д. И. Писарева. Автореферат канд. дисс. Иркутск, 1954.
150. Кирия Г. В. Развитие психологической науки в ГрузССР (на укр. яз.). «Радянська школа», 1958, № 11.
151. Ковалев А. Г. Метод естественного эксперимента А. Ф. Лазурского и его современное применение. «Вестник ЛГУ». Вып. 2, 1958, № 11.

152. Колбановский В. Н. А. С. Макаренко как психолог. «Советская педагогика», 1949, № 3.
153. Колбановский В. Н. Психология личности в произведениях А. С. Макаренко. «Советская педагогика», 1950, № 3.
154. Колбановский В. Н. О психологических взглядах Л. С. Выготского. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
155. Колбин А. Д. Психологические воззрения А. И. Галича. Автореферат канд. дисс. М., 1953.
156. Коновалов Н. А. Детство и юность в художественных произведениях Л. Н. Толстого. «Ученые записки Пермского университета», 1920.
157. Корнилов К. Современное состояние психологии в СССР. «Ученые записки Института экспериментальной психологии». Т. III, М., 1928.
158. Корнилов К. Н. К. Д. Ушинский как психолог. «Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина». Т. XXXIII, 1946.
159. Косма Т. В. Психология Н. Н. Ланге. Канд. дисс. Киев, 1944.
160. Косма Т. В. Психологическое наследие Н. Н. Ланге (на укр. яз.). «Радянська школа», 1945, № 3.
161. Косма Т. В. Вопросы психологии в изданиях Н. И. Новикова (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии (XVII—XVIII вв.)». Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1952.
162. Косма Т. В. Проблема развития психики в трудах Н. Н. Ланге. Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н. Н. Ланге (1858—1958). Одесса, 1958.
163. Костюк Г. С. Карл Маркс о сознании человека (на укр. яз.). «Ученые записки УНДІП». Т. I. Киев, 1940.
164. Костюк Г. С. Ушинский как психолог (на укр. яз.). «Комуністична освіта», 1941, № 2.
165. Костюк Г. С. Герцен как психолог (на укр. яз.). «Радянська школа», 1945, № 1—2.
166. Костюк Г. С. Ушинский о психологических основах обучения (на укр. яз.). «Радянська школа», 1946, № 1—2.
167. Костюк Г. С. О психологических идеях М. Горького (на укр. яз.). «Радянська школа», 1946, № 3.
168. Костюк Г. С. Советская психология за 30 лет (на укр. яз.). «Радянська школа», 1947, № 5.
169. Костюк Г. С. Психологические взгляды В. Г. Белинского (на укр. яз.). Киев, 1949.
170. Костюк Г. С. Психологические взгляды Т. Г. Шевченко (на укр. яз.). «Радянська школа», 1949, № 2.
171. Костюк Г. С. Вопросы психологии познания в «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского (на укр. яз.). Вступительная статья к т. IV «Собр. соч. К. Д. Ушинского». Киев, 1952.
172. Костюк Г. С. Вопросы психологии чувств и воли в «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского (на укр. яз.). Вступительная статья к т. V «Собр. соч. К. Д. Ушинского». Киев, 1952.
173. Костюк Г. С. Психологические идеи А. Н. Радищева (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии (XVII—XVIII вв.)». Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1952.
174. Костюк Г. С. Психологические взгляды Г. С. Оковороды (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии (XVII—XVIII вв.)». Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1952.
175. Костюк Г. С. Психологические взгляды М. В. Ломоносова (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии (XVII—XVIII вв.)». Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1952.
176. Костюк Г. С. Русско-украинские связи в формировании передовой отечественной психологической мысли. «Известия АПН РСФСР». Вып. 65. Под ред. Н. А. Константинова, 1955.
177. Костюк Г. С. Психологические идеи В. Г. Белинского (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 1-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
178. Костюк Г. С. Вопросы психологии в трудах А. И. Герцена (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 1-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
179. Костюк Г. С. Значение трудов И. М. Сеченова для развития материалистической психологии. «Труды Одесского университета». Т. 147 (Сб., посвященный 50-летию со дня смерти И. М. Сеченова), 1957.
180. Костюк Г. С. Достижения советской педагогической психологии за 40 лет (на укр. яз.). «Радянська школа», 1957, № III.
181. Костюк Г. С. Вопросы мышления в советской психологии. «Вопросы психологии», 1957, № 5.
182. Костюк Г. С. Закон перцепции Н. Н. Ланге. «Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н. Н. Ланге (1858—1958)». Одесса, 1958.

183. Костюк Г. С. Проблемы психологии мышления (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1958.

184. Костюк Г. С. Основные направления развития исследований в советской педагогической психологии за 40 лет. «Ученые записки Киевского пединститута». Т. XXVIII, 1958.

185. Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., 1959.

186. Кочкина А. Ф. Целенаправленное формирование личности в опыте А. С. Макаренко. Автореферат канд. дисс. Ставрополь, 1949.

187. Коштоянц Х. С. Иван Михайлович Сеченов. М., 1945.

188. Коштоянц Х. С. Очерки по истории физиологии в России (гл. VIII—XV). М. — Л., 1946.

189. Коштоянц Х. С. И. М. Сеченов — отец русской физиологии. Стенограмма публичной лекции. М., 1951.

190. Коштоянц Х. С. И. М. Сеченов в борьбе за материалистическое изучение психических процессов. Вступительная статья к книге «И. М. Сеченов. Избранные произведения». Т. I, 1952.

191. Кругляк М. И. Мысли Н. В. Гоголя об обучении и воспитании (на укр. яз.). «Радянська школа», 1952, № 2.

192. Кругляк М. И. Мысли Гоголя о личности и воспитании. «Ученые записки Нежинского пединститута». Т. IV—V, 1954.

193. Крутецкий В. А. Проблема характера в трудах советских психологов. «Вопросы психологии», 1957, № 6.

194. Кудим А. П. К. Д. Ушинский об образовании понятий (на укр. яз.). «Ученые записки Херсонского пединститута». Т. VIII, 1957.

195. Кузьмин Е. С. О современных задачах истории психологии. «Вопросы психологии», 1957, № 2.

196. Кузьмин Е. С. Из истории учений о потребностях. «Ученые записки ЛГУ». Вып. II, 1957, № 244.

197. Кукушкина В. Учение И. М. Сеченова как первая попытка построения материалистической психологии. «Ученые записки Владимирского пединститута». Вып. 4, 1958.

198. Кутеля А. А. О принципиальных позициях теории установки Д. Н. Узнадзе. «Вопросы психологии», 1956, № 2.

199. Ладыгина-Котс Н. Н. Работы советских ученых в области сравнительной психологии. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.

200. Лалаян А. А. Отзвуки идей И. М. Сеченова в досоветской армянской печати (на арм. яз.). «Известия АН АрмССР. Серия биологических наук». Т. VIII. Ереван, 1955, № 2.

201. Лалаян А. А. С. И. Топалов (Топальянц) — психолог, представитель школы В. М. Бехтерева. Сб. научных трудов психологической лаборатории при Ереванском армянском пединституте, 1959.

202. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера. М., 1956.

203. Левитов Н. Д. Альфред Бинэ (к 100-летию со дня рождения). «Вопросы психологии», 1957, № 6.

204. Легков Е. И. Вопросы психологии воли в трудах И. М. Сеченова (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 2-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.

205. Легков Е. И. Психологическое наследие Н. А. Добролюбова (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 1. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.

206. Лейкина М. В. Игры в системе физического образования П. Ф. Лесгафта. Сб. «Памяти П. Ф. Лесгафта». Под ред. Е. Н. Медынского. М., 1947.

207. Лейтес Н. С. Индивидуальные различия в способностях. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.

208. Леонтьев А. Н. Советская психология после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». «Советская педагогика», 1946, № 7.

209. Леонтьев А. Н. и Лурия А. Р. Психологические воззрения Л. С. Выготского. Вступительная статья к книге «Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования». М., 1956.

210. Леонтьев А. Н. Об историческом подходе в изучении психики человека. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., 1959.

211. Линькова Н. П. Вопросы психологии в русской периодике второй половины XVIII в. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля. Под ред. Б. Г. Ананьева», Л., 1959.

212. Лорджипанидзе Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского. М., 1950.

212а. Ломов Б. Ф. И. М. Сеченов и теория осязания. «И. М. Сеченов и современные проблемы психологической науки» (Материалы научного совещания Ленин-

градского института педагогики и Ленинградского отделения Общества психологов. Под ред. Б. Г. Ананьева), Л., 1959.

213. Лурия А. Р. Пути советской психологии за 15 лет. «Советская психоневрология». Харьков, 1933, № 1.

214. Лурия А. Р. Советская психология в изучении мозговых поражений и восстановления нарушенных функций (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка, 1958.

215. Лурия А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., 1959.

215а. Лурия А. Р. Изучение мозговых поражений и восстановления нарушенных функций в советской психологии. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.

216. Люшина Л. Т. Психологические взгляды Н. Г. Чернышевского. Автореферат канд. дисс. Иркутск, 1954.

217. Мазманиян М. А. Хачатур Абовян и его Агаси (на арм. яз.). «Советакан граканутюн», 1948.

218. Мазманиян М. А. Из истории психологии в Армении. «Материалы психологической конференции ЛГУ (1—5 октября 1947 г.)». Л., 1949.

219. Мазманиян М. А. Проблема взаимоотношения мышления и речи в произведениях русских материалистов (на арм. яз.). «Советакан манкаварж», 1952, № 2.

220. Мазманиян М. А. И. М. Сеченов и проблема взаимоотношения мышления и речи (на арм. яз.). «Советакан манкаварж», 1953, № 2.

221. Мазманиян М. А. К вопросу о психологических взглядах Н. Г. Чернышевского (на арм. яз.). «Советакан манкаварж», 1953, № 7.

222. Мазманиян М. А. и Лалаян А. А. Последователь Сеченова (на арм. яз.). «Известия АН АрмССР», 1956, № 7.

223. Мазманиян М. А., Лалаян А. А. Теоретические и практические вопросы изучения речевой функции в трудах М. А. Аствацатурова. «IV объединенная научная конференция физиологов закавказских пединститутов» (тезисы докладов). Ереван, 1957.

224. Мазманиян М. А. Некоторые этапы развития советской психофизиологии. Сб. научных трудов Ереванского армянского пединститута, 1958, № 4.

225. Мазманиян М. А. Из истории армянской психологической мысли. Сб. научных трудов психологической лаборатории при Ереванском армянском пединституте, 1959.

226. Мазманиян М. А. К истории рефлекторной теории ощущения. Сб. научных трудов психологической лаборатории при Ереванском армянском пединституте, 1959.

227. Маковельский А. О. Спиноза как психолог. «Ученые записки Азербайджанского университета». Баку, 1956.

228. Маковельский А. О. Бенедикт Спиноза и его место в истории психологии. «Вопросы психологии», 1959, № 5.

229. Марисова Л. И. Проблемы характера в трудах Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. Автореферат канд. дисс. Киев, 1954.

230. Марисова Л. И. Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов о взаимосвязи идеологии личности и ее характера (на укр. яз.). «XIII научная сессия Киевского университета» (тезисы докладов). Киев, 1956.

231. Медынский Е. Н. Памяти П. Ф. Лесгафта. Сб. «Памяти П. Ф. Лесгафта». Под ред. Е. Н. Медынского. М., 1947.

232. Медынский Е. Н. Педагогическое наследство П. Ф. Лесгафта. «Советская педагогика», 1950, № 2.

233. Мейкшан И. Психологические основы педагогической теории К. Д. Ушинского (на латыш. яз.). «Падомью Латвияс Скола», 1949, № 5.

234. Менчинская Н. А. Психология обучения арифметике. М., 1955.

235. Менчинская Н. А. Советская психология обучения. «Вопросы психологии», 1957, № 5.

236. Менчинская Н. А. Психология обучения (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1958.

237. Менчинская Н. А. и Богоявленский Д. Н. Психология учения. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II. М., 1960.

238. Милерян Е. А. И. М. Сеченов о внимании (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 2-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.

239. Милерян Е. А. Вопросы психологии внимания (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1958.

240. Мироненко В. В. Проблема одаренности в работах В. Г. Белинского. «Известия Крымского пединститута». Т. XV Симферополь, 1950.

241. Мироненко В. В. Проблема темперамента и характера в работах В. Г. Белинского. «Известия Крымского пединститута». Т. XVII. Симферополь, 1951.

242. Мироненко В. В. Вопросы психологии личности в трудах В. Г. Белинского. Автореферат канд. дисс. М., 1954.
243. Мороз А. В. К. Д. Ушинский о наглядности в обучении (на укр. яз.). «Доклады и сообщения Львовского университета». Вып. VI. Ч. 1-я. Львов, 1955.
244. Мороз А. В. К. Д. Ушинский о наглядности в обучении родному языку (на укр. яз.). «Ученые записки Львовского пединститута». Вып. 2. Педагогическая серия. Львов, 1955.
245. Мороз А. В. К вопросу о единстве языка и мышления в трудах К. Д. Ушинского (на укр. яз.). «Доклады и сообщения Львовского университета». Вып. 8, Львов, 1957.
246. Мясичев В. Н. В. М. Бехтерев — замечательный ученый, врач, педагог, общественный деятель. Киров, 1956.
247. Мясичев В. Н. О значении психологии для медицины. «Вопросы психологии», 1956, № 3.
248. Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.
249. Натадзе Р. Г. Психология к 20-летию Советской Грузии (на груз. яз.). «Труды Тбилисского учительского института». Т. I, 1941.
250. Натадзе Р. Г. Психология к 25-летию Советской Грузии (на груз. яз.). Сб. «Наука за 25 лет Советской Грузии». Т. III. Тбилиси, 1946.
251. Натадзе Р. Г. Вопросы мышления и речи в трудах психологов ГрузССР. «Вопросы психологии», 1957, № 5.
252. Натадзе Р. Г. Экспериментальные основы теории установки Д. Н. Узнадзе. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.
253. Никифорова О. И. Изучение восприятия художественной литературы в советской психологии. «Вопросы психологии», 1957, № 3.
254. Николенко Д. Ф. Психологические взгляды Я. П. Козельского (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии (XVII—XVIII вв.)». Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1952.
255. Николенко Д. Ф. Борьба вокруг материалистического понимания природы психики в отечественной психологии в период первой русской революции (на укр. яз.). «Ученые записки Киевского пединститута». Т. XVIII, 1955.
256. Николенко Д. Ф. Психология волевой деятельности (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1958.
257. Новомиская С. Ю. Основные черты университетской психологии на Украине в XIX столетии. «Научная сессия Института психологии Министерства просвещения УССР. 2—5 февраля 1948 г.» (Тезисы докладов) (на укр. яз.). Киев, 1948.
258. Пелех П. М. О жизни и творчестве Сквороды (на укр. яз.). «Записки научного общества им. Шевченко». Т. 137. Львов, 1925.
259. Пелех П. М. К 300-летию (1647—1947) старейшего отечественного курса психологии (на укр. яз.). «Научная сессия Института психологии Министерства просвещения УССР 2—5 февраля 1948 г.» (Тезисы докладов). Киев, 1948.
260. Пелех П. М. Психология в Киево-Могилянской коллегии XVII в. Автореферат канд. дисс. Киев, 1949.
261. Пелех П. М. Из истории отечественной психологии XVII в. Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XVII—XVIII вв.». Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1952.
262. Пелех П. М. Психология в Киевской академии в XVIII в. (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии (XVII—XVIII столетия)». Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1952.
263. Пелех П. М. Русско-украинское единство в развитии отечественной психологии (на укр. яз.). «Радянська школа», 1954, № 5.
264. Пелех П. М. Передовые идеи отечественной психологии в первые десятилетия XIX в. (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 1-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
265. Пелех П. М. Вклад Н. Г. Чернышевского в развитие материалистической психологии (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 1-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
266. Пелех П. М. Передовые идеи в отечественной психологии в XVII и начале XVIII в. «Известия АПН РСФСР». Под ред. Н. А. Константинова. М., 1955, № 65.
267. Пелех П. М. И. М. Сеченов о психологии чувств. Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.» (на укр. яз.). Ч. 2-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
268. Пелех П. М. Вопросы психологии личности (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1958.
269. Пелех П. М. Передовые идеи в истории психологической мысли на Украине до Октября. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». Вып. 3. М., 1959.

270. Петровский А. В. О высказываниях А. Н. Радищева по вопросам естествознания. «Вопросы философии», 1949, № 1.
271. Петровский А. В. Атеистическая диссертация в XVIII в. «Вопросы философии», 1950, № 1.
272. Петровский А. В. Петр Любовский — передовой психолог начала XIX в. «Вопросы философии», 1952, № 3.
273. Петровский А. В. А. Н. Радищев как психолог. Сб. «Очерки по истории русской психологии». Под ред. М. В. Соколова. М., 1957.
274. Петровский А. В. К истории связи психологии и физиологии высшей нервной деятельности в советской науке. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». Вып. 1, М., 1959.
275. Платонов К. К. и Лавников А. А. Материалы из прошлого отечественной авиационной медицины. М., 1957.
276. Платонов К. К. Психология летного труда. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II. М., 1960.
277. Потанина Г. Л. Учение о внимании передовых русских психологов конца XIX и начала XX в. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
278. Прангишвили А. С. Психологические взгляды Сулхан-Саба Орбелиани по определению психологических понятий, данных в «Грузинском словаре» (на груз. яз., резюме на рус. яз.). «Труды Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН ГрузССР». Т. 4, 1957.
279. Прангишвили А. С. Система психологических знаний в «Спекали» Антония Багратиони (на груз. яз., резюме на рус. яз.). «Труды ТГУ». Т. 35, 1950.
280. Прангишвили А. С. Материалы к истории психологических знаний в Грузии во второй половине XVIII столетия (на груз. яз., резюме на рус. яз.). «Труды Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН ГрузССР». Т. 7, 1950.
281. Прангишвили А. С. Психологические знания в произведениях Иоанна Багратиони (на груз. яз., резюме на рус. яз.). «Труды Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН ГрузССР». Т. 9, 1954.
282. Прангишвили А. С. О понятии установки в системе советской психологии. «Вопросы психологии», 1955, № 3.
283. Прангишвили А. С. Психологические взгляды Соломона Додашвили (на груз. яз.). «Коммунистиური აგრძნობის», 1955, № 6.
284. Прангишвили А. С. Психологическая наука в Грузии к 40-й годовщине Октябрьской социалистической революции (на груз. яз., резюме на рус. яз.). «Труды Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН ГрузССР». Т. II, 1957.
285. Прангишвили А. С. Психологические знания в грузинских семинариях XVIII в. (на груз. яз., резюме на рус. яз.). «Труды Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН ГрузССР». Т. II, 1957.
286. Прангишвили А. С. Проблема человека и его душевной жизни в грузинской литературе т. н. «периода возрождения» (на груз. яз., резюме на рус. яз.). «Труды Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН ГрузССР». Т. II, 1957.
287. Прангишвили А. С. Очерки по истории психологических знаний в Грузии (XVII в. — первая треть XIX в.). Автореферат докт. дисс. Тбилиси, 1957.
288. Прангишвили А. С. Об одном неопубликованном письме С. Додашвили (на груз. яз.). «Цискари», 1958, № 5.
289. Прангишвили А. С. Психологические воззрения С. Додашвили. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». Вып. 1, М., 1959.
290. Прангишвили А. С. Общепсихологическая теория установки. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II. М., 1960.
291. Просецкий В. А. В. М. Бехтерев как психолог и педагог. «Ученые записки Елецкого пединститута». Вып. 3, 1957.
292. «Психология». Т. IV. Вып. 1—2. М., 1931.
293. Пуни А. Ц. Некоторые проблемы психологии спортивного соревнования. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФОР, 1960.
294. Раевский А. Н. 30 лет развития психологической науки на Советской Украине, «Материалы психологической конференции ЛГУ 1—5 октября 1947 г.», 1949.
295. Раевский А. Н. Значение трудов В. И. Ленина для развития советской педагогической психологии (на укр. яз.). «Радянська школа», 1958, № 4.
296. Раевский А. Н. Психология речи в советской психологической науке за 40 лет (1917—1957). Киев, 1958.
297. Раевский А. Н. Речь и ее развитие у детей (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1958.
298. Раевский А. Н. Г. В. Плеханов и материалистическая психология. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». Вып. I. М., 1959.
299. Размыслов П. И. Против механицизма в психологии. «Книга и пролетарская революция», 1933, № 10.
300. Размыслов П. И. Об ошибках проф. Боровского. «Книга и пролетарская революция», 1934, № 3.

301. Размыслов П. И. О культурно-исторической теории психологии. «Книга и пролетарская революция», 1934, № 4.
302. Размыслов П. И. Проблема психического развития детей в трудах революционных демократов. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». Вып. 1. М., 1959.
303. Рамишвили Д. И. Об основном содержании теории установки. «Вопросы психологии», 1957, № 3.
304. Рамуль К. А. К. Д. Ушинский и современная ему западноевропейская психология. «Вопросы психологии», 1956, № 5.
305. Рамуль К. А. Психология в Тартуском университете. «Вопросы психологии», 1960, № 1.
- 305а. Рахимов С. Некоторые материалистические элементы в психологическом воззрении Абу Али Ибн-Сины. «Тезисы докладов по психологии второй республиканской научной конференции Института педнаук Министерства просвещения УзССР и Узбекского отделения Общества психологов 21—26 декабря 1959 г.». Ташкент, 1959.
306. Рогинский Г. З. В. А. Вагнер. «Советская педагогика», 1940, № 1.
307. Рогинский Г. З. Сравнительная психология в СССР. «Вестник ЛГУ», 1947, № 7.
308. Романюк И. Т. Вопросы психологии чувств в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова (на укр. яз.). Научный ежегодник Киевского университета за 1957 г. Киев, 1958.
309. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах К. Маркса. «Советская психотехника». Т. VII, 1934, № 1.
310. Рубинштейн С. Л. Философские корни экспериментальной психологии. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. 34. Л., 1940.
311. Рубинштейн С. Л. Психологическая концепция французской социологической школы. «Ученые записки ЛГПИ им. Герцена». Т. 35. Л., 1941.
312. Рубинштейн С. Л. Советская психология в годы Великой Отечественной войны. «Под знаменем марксизма», 1943, № 9—10.
313. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2. М., 1946 (гл. III. История психологии).
314. Рубинштейн С. Л. Физиология и психология в научной деятельности И. М. Сеченова. «Физиологический журнал СССР им. И. М. Сеченова», Т. 32. Вып. 1, 1946.
315. Рубинштейн С. Л. Психологические воззрения И. М. Сеченова и советская психологическая наука. «Вопросы психологии», 1955, № 5.
316. Рубинштейн С. Л. Философия и психология (из истории развития философской и психологической мысли в начале XX столетия). «Вопросы философии», 1957, № 1.
317. Рубинштейн С. Л. Принцип детерминизма и психологическая теория мышления. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. 1. М., 1959.
318. Рудик П. А. Психология спорта. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II. М., 1960.
319. Рыбалко Е. Ф. Взгляды И. М. Сеченова на проблему потребностей. «Ученые записки ЛГУ». Вып. 16, 1959, № 265.
320. Рыбников Н. А. Чехов как психолог детства. «Семья и школа», 1954, № 7.
321. Садчиков П. И. Психологическое наследие А. Ф. Лазурского. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
- 321а. Самарин Ю. А. Вопросы умственной деятельности в трудах И. М. Сеченова. «И. М. Сеченов и современные проблемы психологической науки» (Материалы научного совещания Ленинградского института педагогики и Ленинградского отделения Общества психологов. Под ред. Б. Г. Ананьева), Л., 1959.
322. Свердлин М. А. Об отношении Сеченова к теории символов Гельмгольца. «Труды Сталинградского медицинского института». Т. VII, 1948.
323. Свердлин М. А. Философские взгляды И. М. Сеченова. «Ученые записки Академии общественных наук», 1952, № 15.
324. Селиванов В. И. О развитии материалистического понимания воли в домарксовской философии. «Ученые записки Рязанского пединститута». Т. XIII, 1956.
325. Селиханович И. Б. Мысли И. М. Сеченова о воспитании (на укр. яз.). «Радянська школа», 1955, № 11.
326. Семеновская Е. Н. О некоторых физиологических закономерностях и механизмах зрительных ощущений и восприятий. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., 1959.
327. Симонян Ш. С. О психологических взглядах Микаэла Налбандяна (на арм. яз.). «Советакан манкаварж», 1954, № 11.
328. Симонян Ш. С. Микаэл Налбандян о личности (на арм. яз.). «Сборник научных трудов психологической лаборатории при Ереванском пединституте им. Х. Абовяна». Ереван, 1959.
329. Слейшка А. С. Учение И. М. Сеченова о восприятии пространства. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
330. Смирнов А. А. Психология запоминания. М.—Л., 1948.

331. Смирнов А. А. Состояние психологии и ее перестройка на основе учения И. П. Павлова. М., 1952.
332. Смирнов А. А. О состоянии научно-исследовательской работы в области психологии. «Вопросы психологии», 1955, № 5.
333. Смирнов А. А. Советская психология за 40 лет. «Вопросы психологии», 1957, № 5.
334. Смирнов А. А. Развитие памяти. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. 1. М., 1959.
335. Смирнов В. З. Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов о всестороннем развитии личности. «Советская педагогика», 1955, № 4.
336. Смирнов М. И. К вопросу о психологическом анализе процесса формирования советского человека в педагогической практике А. С. Макаренко. Автореферат канд. дисс. М., 1949.
337. Смолий И. П. Учение об ассоциации в русской психологической литературе второй половины XIX ст. Автореферат канд. дисс. Киев, 1953.
338. Смолий И. П. Проблема ассоциаций в произведениях И. М. Сеченова (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 2-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1956.
339. Соколов А. Н. Вопросы психологии понимания в работах К. Д. Ушинского. «Вопросы психологии», 1955, № 6.
340. Соколов А. Н. Исследования по проблеме речевых механизмов мышления. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. 1. М., 1959.
341. Соколов Е. Н. Рефлекторные основы восприятия. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. 1. М., 1959.
342. Соколов М. В. Передовая психологическая мысль в Московском университете в первом столетии его существования. «Вопросы психологии», 1955, № 2.
343. Соколов М. В. Русская и украинская психологическая мысль до воссоединения Украины с Россией. «Известия АПН РСФСР». Под ред. Н. К. Константинова. М., 1955, № 65.
344. Соколов М. В. Вопросы психологической теории на русских съездах по педагогической психологии. «Вопросы психологии», 1956, № 2.
345. Соколов М. В. Критика методов тестов на русских съездах по экспериментальной педагогике. «Вопросы психологии», 1956, № 6.
346. Соколов М. В. Психологические воззрения в древней Руси. Сб. «Очерки по истории русской психологии». Под ред. М. В. Соколова. М., 1957.
347. Соколов М. В. Психология. «Ежегодник Большой Советской энциклопедии, 1958». М., 1958.
348. Соколов М. В. Психология. «Ежегодник Большой Советской энциклопедии, 1959». М., 1959.
349. Соколов М. В. У истоков русской психологии. «Тезисы докладов на I съезде Общества психологов 29 июня — 4 июля 1959 г.». Вып. 1, М., 1959.
350. Соловьев И. М. Вопросы психологии глухонемого ребенка. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, М., 1960.
351. Соловьев Ю. И., Ушакова Н. Н. Из истории борьбы русских естествоиспытателей первой половины XIX столетия против идеалистической натурфилософии. «Вопросы философии», 1954, № 1.
352. Спиркин А. Г. Философские проблемы психологии в трудах Плеханова. Канд. дисс. М., 1948.
353. Степанова Е. И. Развитие детерминистического понимания воли в русской психологии (с 60-х годов XIX столетия). Автореферат канд. дисс. Л., 1955.
354. Степанова Е. И. Из истории учения о произвольном поведении. «Вопросы психологии», 1957, № 4.
355. Страхов В. И. Высказывания И. А. Гончарова о творческом состоянии в литературном труде. «Ученые записки Саратовского пединститута». Вып. 26, 1956.
356. Страхов В. И. О творческом процессе И. А. Гончарова. «Ученые записки Саратовского пединститута». Вып. 29, 1957.
357. Страхов В. И. И. А. Гончаров о художественном мышлении. «Ученые записки Саратовского пединститута». Вып. 32, 1958.
358. Страхов И. В. Психология образов в творчестве Л. Н. Толстого. Научная сессия ЛГУ (тезисы докладов по секции философских наук). Л., 1945.
359. Страхов И. В. Внутренние монологи в произведениях Л. Н. Толстого как источник изучения эмоционально-волевых процессов. «Советская педагогика», 1946, № 3.
360. Страхов И. В. Структура внутренних монологов в творчестве Л. Н. Толстого. «Научный бюллетень ЛГУ», 1946, № 9.
361. Страхов И. В. Внутренняя речь в изображении А. П. Чехова. «Научный бюллетень ЛГУ», 1946, № 10.
362. Страхов И. В. Вопросы психологического наследия Н. Г. Чернышевского. «Ученые записки Саратовского пединститута». Вып. 9, 1947.
363. Страхов И. В. Л. Н. Толстой как психолог. «Ученые записки Саратовского пединститута». Вып. 10, 1947.
364. Страхов И. В. Характер и его устойчивые признаки в изображении Л. Н. Толстого. Сб. «Проблемы психологии». Под ред. Б. Г. Ананьева. Л., 1948.

365. Страхов И. В. Л. Н. Толстой о психологии характера. «Ученые записки Саратовского пединститута». Вып. 12, 1948.
366. Струкуленко В. М. Вопросы психологии речи в трудах И. М. Сеченова. «Труды Одесского университета». Т. 147 (Сб., посвященный 50-летию со дня смерти И. М. Сеченова), 1957.
367. Султангузин Т. Г. Постановка и решение И. М. Сеченовым психофизической проблемы. «Ученые записки Грозненского пединститута». Т. 7. Вып. 1—4, 1952.
368. Тажибаев Т. Психология и педагогическая психология К. Д. Ушинского. Алма-Ата, 1948.
369. Тажибаев Т. Философские, психологические и педагогические взгляды Абая Кунанбаева. Алма-Ата, 1957.
370. Теплов Б. М. А. И. Герцен как психолог. «Советская педагогика», 1945, № 5—6.
371. Теплов Б. М. Советская психологическая наука за 30 лет. Стенограмма публичной лекции. М., 1947.
372. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.—Л., 1947.
373. Теплов Б. М. Психологические взгляды В. Г. Белинского. «Советская педагогика», 1948, № 5.
374. Теплов Б. М. Философские и психологические взгляды И. М. Сеченова. «Большевик», 1948, № 7.
375. Теплов Б. М. Психологические взгляды Герцена. «Философские записки». Т. V, 1950.
376. Теплов Б. М. Роль И. М. Сеченова в развитии материалистической психологии. Доклад, прочитанный 16 ноября 1955 г. на объединенном заседании отделения биологических наук АН СССР, отделения экономических, правовых и философских наук АН СССР, отделения медико-биологических наук АМН СССР, Академии педагогических наук РСФСР, правления Московского отделения Всесоюзного общества физиологов, биохимиков и фармакологов и Ученого совета Министерства здравоохранения СССР, посвященном 50-летию со дня смерти И. М. Сеченова. Неопубликованная работа.
377. Теплов Б. М. Основные идеи в психологических трудах Н. Н. Ланге. «Вопросы психологии», 1958, № 6.
378. Теплов Б. М. Исследование свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II. М., 1960.
379. Тимофеева В. Н. Учение И. М. Сеченова о предметной мысли как отражении действительности. «Ученые записки Московского областного пединститута». Т. XXIX, 1955.
380. Ткаченко В. Г. П. Ф. Каптерев о развитии и воспитании детей дошкольного возраста (на укр. яз.). «Дошкільні виховання», 1958, № 11.
381. Толингерова Д. Георгий Прохазка и его место в истории психологии. Автореферат канд. дисс. М., 1957.
382. Трусов П. Н. Борьба И. М. Сеченова за материалистическую психологию. Автореферат канд. дисс. Киев, 1951.
383. Узнадзе Д. Н. Психология в Грузии за 20 лет Советской власти (на груз. яз.). «Комуністური агрдисავის», 1941, № 2—3.
384. Федчишин С. В. К. Д. Ушинский о формах мышления. Автореферат канд. дисс. Львов, 1956.
385. Филатов В. С. Учение Ушинского о воле и ее воспитании. «Ученые записки Ярославского пединститута». Вып. 13 (23), 1948.
386. Флоровский Ю. В. А. С. Макаренко о формировании нравственных чувств советского человека. Автореферат канд. дисс. Ярославль, 1954.
387. Френкель И. А. К вопросу о решении Д. И. Писаревым проблемы воспитания, обучения и развития ребенка. «Советская педагогика», 1950, № 12.
388. Френкель И. А. Революционный демократ Н. В. Шелгунов о воспитании, обучении и развитии ребенка. «Советская педагогика», 1953, № 10.
389. Френкель И. А. К вопросу о философских основах психолого-педагогического учения К. Д. Ушинского. «Ученые записки Курского пединститута». Т. III, 1954.
390. Френкель И. А. Проблема воспитания и развития в психолого-педагогических исследованиях К. Д. Ушинского. «Советская педагогика», 1955, № 12.
391. Харабуга Г. Д. Роль П. Ф. Лесгафта в развитии отечественной науки о физическом воспитании. «Теория и практика физической культуры». Т. XII. Вып. II, 1949.
392. Харкевич В. Х. Психологические взгляды А. С. Макаренко и учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности (на укр. яз.). «Научная конференция Кременецкого пединститута за 1957 г.» (тезисы докладов). Вып. 2, 1958.
393. Ходжава З. И. К вопросу о теории установки Д. Н. Узнадзе. «Вопросы психологии», 1957, № 1.
394. Хоменко К. Е. Изучение личности ребенка в работах А. Ф. Лазурского (на укр. яз.). «XI научная сессия Харьковского пединститута 6—9 февраля 1956 г.» (тезисы докладов), 1956.
395. Чамата П. Р. Советской детской психологии 35 лет (на укр. яз.). «Дошкільні виховання», 1952, № 11.

396. Чамата П. Р. Психологические взгляды В. Н. Татищева (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии (XVII—XVIII вв.)». Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1952.
397. Чамата П. Р. И. М. Сеченов о развитии самосознания ребенка (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 2-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
398. Чамата П. Р. Психологическая наука в УССР за 40 лет (на укр. яз.). «Ученые записки Киевского пединститута». Т. XXVIII, 1958.
399. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка, 1958.
400. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II. М., 1960.
401. Чередник Н. А. Проблема развития психики в трудах И. М. Сеченова (на укр. яз.). Автореферат канд. дисс. Киев, 1953.
402. Чередник Н. А. И. М. Сеченов о развитии чувств у детей (на укр. яз.). «Дошкільні виховання», 1954, № 6.
403. Чередник Н. А. И. М. Сеченов о психическом развитии ребенка (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 2-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
404. Черков А. В. А. И. Герцен о проблеме психического развития. «Ученые записки Удмуртского пединститута». Вып. 1. Ижевск, 1946.
405. Чернаков Е. К истории русской психологии. «Большевик», 1948, № 12.
406. Черникова О. А. П. Ф. Лесгафт о наглядном методе обучения. Сб. «Памяти П. Ф. Лесгафта». Под ред. Е. Н. Медынского. М., 1947.
407. Шахвердов Г. Г. К вопросу о мировоззрении П. Ф. Лесгафта. «Теория и практика физической культуры». Т. IX. Вып. 5, 1946.
408. Шахвердов Г. Г. Борьба П. Ф. Лесгафта с вейсманизмом и его учение о наследственности, среде и воспитании. «Советская педагогика», 1949, № 4.
409. Шеварев П. А. Исследования в области восприятий. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., 1959.
410. Шевченко П. Д. Понятие личности в советской психологической литературе довоенного времени (на укр. яз.). «Ученые записки Киевского пединститута». Т. XXIX, 1958.
411. Шевцова Л. П. Психологические воззрения Д. И. Писарева (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 1-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.
412. Шенн А. А. К. Д. Ушинский о воспитании мышления. «Ученые записки Новосибирского пединститута». Вып. 2, 1946.
413. Шемякин А. Н. Некоторые основные проблемы XIX в. в трактовке Г. В. Плеханова. Канд. дисс. М., 1948.
414. Шемякин А. Н. Проблема соотношения психики сознания и идеологии в работах Плеханова. «Ученые записки ЛГУ». Вып. 3, 1949.
415. Шемякин А. Н. К вопросу о взглядах Г. В. Плеханова на отношение психики к идеологии. «Материалы психологической конференции ЛГУ 1—5 октября 1947 г.», 1949.
416. Шемякин Ф. Н. Теория Леви-Брюля на службе империалистической реакции. «Философские записки Института философии АН СССР». Т. V, 1950.
417. Шемякин Ф. Н. Вопрос о представлениях в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова. «Вопросы философии», 1952, № 2.
418. Шемякин Ф. Н. Ориентация в пространстве. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., 1959.
419. Шеулин В. В. Н. Г. Чернышевский о некоторых вопросах возникновения, развития и связи языка и мышления. «Ученые записки Шахтинского пединститута». Т. II. Вып. 5, 1958.
420. Шиф Ж. И. Вопросы умственного развития учащихся вспомогательных школ. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.
421. Шнирман А. Л. Психологические черты личности советского человека в работах А. С. Макаренко. «Советская педагогика», 1950, № 3.
422. Шнирман А. Л. и Ярмоленко А. В. Владимир Михайлович Бехтерев. «Вопросы психологии», 1957, № 2.
423. Шумилин Е. А. Русские предшественники И. М. Сеченова. Сб. «Очерки по истории русской психологии». Под ред. М. В. Соколова. М., 1957.
424. Шустова Г. С. И. М. Сеченов о языке и мышлении (на казах. яз.). «Казахский язык и литература». Алма-Ата, 1958, № 8.
425. Щелованов Н. М. Проблема нервно-психического развития ребенка в трудах В. М. Бехтерева. «Всесоюзная научная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения В. М. Бехтерева, 29 января—10 февраля 1957 г.» (тезисы докладов). Л., 1957.
426. Эжгольм И. К. Теория К. Д. Ушинского о языке и мышлении. «Советская педагогика», 1953, № 11.

427. Элькин Д. и Шапиро Л. Психологическое наследие Н. Н. Ланге. «Труды Одесского университета». Т. II, 1941.

428. Элькин Д. Г. А. Ф. Лазурский по его переписке (на укр. яз.). «Радянська школа», 1946, № 4.

429. Элькин Д. Г. Н. Н. Ланге и И. М. Сеченов (на укр. яз.). «Труды Одесского университета». Т. I (52). Вып. I, 1948.

430. Элькин Д. Г. И. М. Сеченов на Украине (на укр. яз.). Сб. «Очерки по истории отечественной психологии XIX в.». Ч. 2-я. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1955.

431. Элькин Д. Г. и Файтельберг-Бланк В. Р. И. М. Сеченов в Одесском университете. «Труды Одесского университета». Т. 147 (Сб., посвященный 50-летию со дня смерти И. М. Сеченова), 1957.

432. Элькин Д. Г. Ощущение и восприятие (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1958.

433. Элькин Д. Г. Сеченовские влияния в работах Н. Н. Ланге. Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н. Н. Ланге (1858—1958). Одесса, 1958.

434. Элькин Д. Г. Восприятие времени. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. I. М., 1959.

435. Эльконин Д. Б. Некоторые итоги изучения психологического развития детей дошкольного возраста. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.

436. Якобсон П. М. Вопросы психологии эмоций (на укр. яз.). «Ученые записки Института психологии Министерства просвещения УССР». Т. VIII (Сб. «Советская психологическая наука за 40 лет»). Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1958.

437. Якобсон П. М. Проблемы психологии эмоций. Сб. «Психологическая наука в СССР». Т. II, изд-во АПН РСФСР, 1960.

438. Ярошевский М. Г. Философско-психологические воззрения А. А. Потебни. «Известия АН СССР». Серия истории и философии. Т. III. Вып. 2, М., 1946.

439. Ярошевский М. Г. Понятие внутренней формы слова у Потебни. «Известия АН СССР». Отделение литературы и языка. Вып. 5, М., 1946.

440. Ярошевский М. Г. К вопросу о возникновении психологии как самостоятельной науки. «Вопросы психологии», 1956, № 4.

441. Ярошевский М. Г. Из истории учения о рефлексе в XIX в. «Вестник истории мировой культуры», 1958, № 1.

442. Ярошевский М. Г. Н. Г. Чернышевский и И. М. Сеченов. «Вопросы философии», 1958, № 7.

443. Ярошевский М. Г. О двух вариантах «Элементов мысли» И. М. Сеченова. «Вопросы психологии», 1958, № 4.

444. Ярошевский М. Г. Роль «физиологической нервной системы» И. М. Сеченова в формировании его психологических воззрений. «Научные записки Кулябского пединститута». Вып. 4, 1958.

445. Ярошевский М. Г. Некоторые вопросы истории психологической мысли в свете труда В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». «Вопросы психологии», 1959, № 2.

445а. Ярошевский М. Г. И. М. Сеченов и борьба материализма с идеализмом в западноевропейской психофизиологии. «И. М. Сеченов и современные проблемы психологической науки» (Материалы научного совещания Ленинградского института педагогики и Ленинградского отделения Общества психологов, под ред. Б. Г. Ананьева). Л., 1959.

446. Ярошук В. Л. Некоторые вопросы психологии воли в работах Н. Н. Ланге. «Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н. Н. Ланге (1858—1958)». Одесса, 1958.

447. Яхот О. О. Сводит ли И. М. Сеченов психику к рефлексу? «Вопросы философии», 1949, № 1.

СОДЕРЖАНИЕ

Б. М. Теплов. Исследование свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий	3
В. А. Крутецкий. Проблема характера в советской психологии	47
Н. С. Лейтес. Индивидуальные различия в способностях	74
П. Р. Чамата. Вопросы самосознания личности в советской психологии	91
В. Н. Мясищев. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека	110
А. С. Прангишвили. Общепсихологическая теория установки	126
Р. Г. Натадзе. Экспериментальные основы теории установки Д. Н. Узнадзе	144
П. М. Якобсон. Проблема психологии эмоций	168
Л. И. Божович. Изучение личности школьника и проблемы воспитания	190
Д. Б. Эльконин. Некоторые итоги изучения психического развития детей дошкольного возраста	228
Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская. Психология учения	286
С. Г. Геллерштейн. Вопросы психологии труда	337
К. К. Платонов. Психология летного труда	362
П. А. Рудик. Психология спорта	388
А. Ц. Пуни. Некоторые проблемы психологии спортивного соревнования	409
А. Р. Лурия. Изучение мозговых поражений и восстановления нарушенных функций	428
Б. В. Зейгарник и С. Я. Рубинштейн. Экспериментально-психологические лаборатории в психиатрических клиниках Советского Союза	459
Ж. И. Шиф. Особенности умственного развития учащихся вспомогательных школ	482
И. М. Соловьев. Вопросы психологии глухонемого ребенка	512
М. И. Земцова. Особенности познавательной деятельности слепых	542
Н. Н. Ладыгина-Котс. Работы советских ученых в области сравнительной психологии	570
М. В. Соколов. Работы советских психологов по истории психологии	596

PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN USSR

VOLUME II

CONTENTS

B. M. Teplov. Investigation of the features of the nervous system as a means of studying individual psychological differences	3
V. A. Krutetsky. The problem of character in Soviet psychology	47
N. S. Leites. Individual differences in abilities of man	74
P. R. Chamata. Problems of the consciousness of the Self in Soviet psychology	91
V. N. Myasishchev. Problems of attitudes in psychology	110
A. S. Prangishvili. General psychological theory of set	126

R. G. Natadze. Experimental foundations of the D. N. Uznadze theory of set	144
P. M. Yakobson. Problems of the psychology of emotions	168
L. I. Bozhovich. Study of the personality of the pupil and problems of education	190
D. B. Elkonin. Some results of studying the mental development of preschool age children	228
D. N. Bogoyavlensky and N. A. Menchinskaya. Psychology of learning	286
S. G. Gellerstein. Problems of the psychology of work	337
K. K. Platonov. Psychology of the flyest work	362
P. A. Rudik. Psychology of sport	388
A. Ts. Puni. Some problems of the psychology of sport competition	409
A. R. Luria. Study of brain lesions and rehabilitation of deranged functions	428
B. V. Zeigarnik and S. Y. Rubinstein. Experimentalpsychological laboratories in the psychiatric clinics of the USSR	459
Zh. I. Shif. Mental development of feeble minded pupils	482
I. M. Soloviov. Problems of the psychology of deaf children	512
M. I. Zemtsova. Problems cognitive activity of the blind	542
N. N. Ladygina-Kots. Works of Soviet scientists in the field of comparative psychology	570
M. V. Sokolov. Works of Soviet psychologists on the history of psychology	596

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА, ТОМ II

Редактор Я. А. Пономарев

Переплет художника А. М. Олевского

Худож. редактор Л. В. Голубева Техн. редактор В. Г. Лаут

Корректор Л. С. Квилль

Сдано в набор 18/III 1960 г.	Подписано к печати 15/IX 1960 г.
Формат 70×108/16 бум. л. 20,5	печ. л. 41,0 Усл. п. л. 56,17 уч.-изд. л. 61,30
А 04390	Тираж 3300 Зак. 186

Изд-во АПН РСФСР, Москва, Погодинская ул., 8.
 Типография изд-ва АПН РСФСР, Москва, Лобковский пер., 5/16.
 Цена 26 р. 50 к. с 1/1 1961 г. цена 2 р. 65 к.

ОПЕЧАТКИ

Стр.	Строка	Напечатано	Должно быть
129	7 сн.	В. Д. Норакидзе	В. Г. Норакидзе
140	28, 26 сн.	"	"
167	23 св.	Analogia	Analoga
172	4—3 сн.	сложные в эмоции	сложные, а эмоции
174	13 св.	и ее	и их
238	4 св.	„наследственной	„наследственностью
249	27 св.	эпическими	этическими
261	11 св.	его	их
265	18—17 сн.	предшествующее	предшествующего
364	2 св.	создал	создала
386	1 сн.	№ 3	№ 2
412	17 св.	„противника“	„противником“
497	18 св.	сглаживание	сглаживание
576	16 сн.	эти явления	это явление
588	35 св.	The Handung	The Handlung

1907
с 1/1

ПЕКИНСКАЯ-ЕСКАДРА

НАУКА

1907

I