

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное агентство по образованию  
Южно-Уральский государственный университет  
Факультет психологии

Ю9.я7  
Г935

**Е.В. Гудкова, И.А. Шляпникова, Н.В. Бобро**

# **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**

**Хрестоматия**

Часть I

**Под редакцией Е.Л. Солдатовой**

Челябинск  
Издательство ЮУрГУ  
2004

Психология развития: Хрестоматия/ Составители Е.В. Гудкова, И.А. Шляпникова, Н.В. Бобро; Под ред. Е.Л. Солдатовой. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2004. – Ч. I. – 162 с.

Целью хрестоматии является оказание помощи студентам факультета психологии в изучении дисциплины «Психология развития и возрастная психология».

В хрестоматию включены тексты и извлечения из работ отечественных и зарубежных авторов, отражающие основные теоретические концепции психического развития и развития личности.

Хрестоматия предназначена студентам, обучающимся по специальности «Психология», преподавателям и аспирантам.

Список лит. – 11 назв.

Одобрено учебно-методической комиссией факультета психологии.

Рецензенты:

Кутепова Н.Г. – начальник отдела диагностики и консультирования Управления по делам образования г. Челябинска;

Циринг Д.А. – канд. психол. наук, зав. кафедрой психологии ЧелГУ.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Хрестоматия является учебным пособием по курсу «Возрастная психология и психология развития» для студентов, изучающих эту отрасль психологической науки в рамках освоения учебного плана подготовки по специальности «Психология».

Целью данного пособия является оказание помощи студентам в освоении ими основных теоретических представлений о развитии психики.

Хрестоматия содержит тексты, посвященные вопросам периодизации психического развития, относящиеся к различным теоретическим представлениям, господствовавшим в психологии в XX веке.

Студентам предоставляется возможность изучить и сопоставить разные подходы к пониманию источников, условий, хода психического развития, предлагаемые З.Фрейдом, Э. Эриксеном, Л.С. Выготским, Ж. Пиаже и др. Кроме того, в хрестоматии приведен анализ изменения представлений о развитии в теориях научения, в гуманистической и экзистенциальной психологии.

Тексты подобраны и систематизированы в соответствии с учебной программой курса «Возрастная психология и психология развития». Необходимость составления хрестоматии продиктована спецификой курса и дефицитом учебных пособий такого рода.

Некоторые тексты, включенные в хрестоматию, публикуются с сокращениями, однако общая логика текстов сохранена.

## **ГЕНЕЗИС ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ<sup>1</sup>**

Если мы обратимся к понятию развития, как оно представлено в современной психологии, то увидим, что в нем содержится много моментов, которые современные исследования должны преодолеть. Первым таким моментом, печальным пережитком донаучного мышления в психологии, является скрытый, остаточный преформизм в теории детского развития. Старые представления и ошибочные теории, исчезая из науки, оставляют после себя следы, остатки в виде привычек мысли. Несмотря на то, что в общей формулировке в науке о ребенке давно отброшен тот взгляд, согласно которому ребенок отличается от взрослого только пропорциями тела, только масштабом, только размерами, это представление продолжает существовать в скрытом виде в детской психологии. Ни одно сочинение по детской психологии не может сейчас открыто повторить те давно опровергнутые истины, будто ребенок – это взрослый в миниатюре, а между тем указанный взгляд продолжает держаться до сих пор и в скрытом виде содержится почти в каждом психологическом исследовании.

Достаточно сказать, что важнейшие главы детской психологии (учение о памяти, о внимании, о мышлении) только на наших глазах начинают выходить из этого тупика и осознавать процесс психического развития во всей его реальной сложности. Но в огромном большинстве научные исследования в скрытом виде продолжают держаться взгляда, который объясняет развитие ребенка как чисто количественное явление.

Такого взгляда держались когда-то в эмбриологии. Теория, основанная на этом взгляде, называется преформизмом, или теорией предобразования. Сущность ее составляет учение, будто в зародыше заранее уже заключен совершенно законченный и сформированный организм, но только в уменьшенных размерах. В семени дуба, например, согласно этой теории, содержится весь будущий дуб с его корнями, стволом и ветвями, но только в миниатюре. В семени человека заключен уже сформированный человеческий организм, но в чрезвычайно уменьшенных размерах.

Весь процесс развития, с этой точки зрения, может быть представлен чрезвычайно просто: он состоит в чисто количественном увеличении размеров того, что дано с самого начала в зародыше; зародыш постепенно увеличивается, вырастает и таким образом превращается в зрелый организм. Указанная точка зрения давно оставлена в эмбриологии и представляет только исторический интерес. Между тем в психологии эта точка зрения продолжает существовать на практике, хотя в теории она также давно оставлена.

Психология теоретически давно отвергла мысль, что развитие ребенка есть чисто количественный процесс. Все согласны, что здесь перед нами процесс го-

---

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2000. – С. 609–631.

раздо более сложный, который не исчерпывается одними количественными изменениями. Но на практике психологии предстоит еще раскрыть этот сложный процесс развития во всей его реальной полноте и уловить все те качественные изменения и превращения, которые переделывают поведение ребенка.

Совершенно справедливо Э. Клапаред в предисловии к исследованиям Ж. Пиаже говорит, что проблема детского мышления в психологии обычно ставилась как чисто количественная проблема, и только новые работы позволяют свести ее к проблеме качества. Обычно, говорит Клапаред, в развитии детского интеллекта видели результат определенного количества сложений и вычитаний, нарастание нового опыта и освобождение от некоторых ошибок. Современные исследования открывают перед нами, что детский интеллект постепенно меняет свой характер.

Если мы хотели бы одним общим положением охарактеризовать то основное требование, которое выдвигает проблема развития перед современным исследованием, мы могли бы сказать, что это требование заключается в изучении положительного своеобразия поведения ребенка. Последнее нуждается в некотором пояснении.

Все психологические методы, применяемые до сих пор к исследованиям поведения нормального и аномального ребенка, несмотря на огромное многообразие и различие, существующее между ними, обладают одной общей чертой, которая их роднит в определенном отношении. Эта черта заключается в негативной характеристике ребенка, которая достигается при помощи существующих методов. Все методы говорят нам о том, чего нет у ребенка, чего не хватает ребенку по сравнению с взрослым и ненормальному ребенку по сравнению с нормальным. Перед нами всегда негативный снимок с личности ребенка. Такой снимок еще ничего не говорит нам о положительном своеобразии, которое отличает ребенка от взрослого и ненормального ребенка от нормального.

Перед психологией встает сейчас задача – уловить реальное своеобразие поведения ребенка во всей полноте и богатстве его действительного выражения и дать позитивный снимок с личности ребенка. Но позитивный снимок возможен только в том случае, если мы коренным образом изменим наше представление о детском развитии и примем во внимание, что оно представляет собой сложный диалектический процесс, который характеризуется сложной периодичностью, диспропорцией в развитии отдельных функций, метаморфозами или качественным превращением одних форм в другие, сложным сплетением процессов эволюции и инволюции, сложным скрещиванием внешних и внутренних факторов, сложным процессом преодоления трудностей и приспособления.

Второй момент, преодоление которого должно расчистить дорогу современному генетическому исследованию, состоит в скрытом эволюционизме, до сих пор господствующем в детской психологии. Эволюция, или развитие путем постепенного и медленного накопления отдельных изменений, продолжает рассматриваться как единственная форма детского развития, исчерпывающая все известные нам процессы, входящие в состав этого общего понятия. По существу в рассуждениях о детском развитии сквозит скрытая аналогия с процессами роста рас-

тения.

Детская психология ничего не хочет знать о тех переломных, скачкообразных и революционных изменениях, которыми полна история детского развития и которые так часто встречаются в истории культурного развития. Наивному сознанию революция и эволюция кажутся несовместимыми. Для него историческое развитие продолжается только до тех пор, пока идет по прямой линии. Там, где наступает переворот, разрыв исторической ткани, скачок, наивное сознание видит только катастрофу, провал и обрыв. Там для него история прекращается на весь срок, пока снова не выйдет на прямую и ровную дорогу.

Научное сознание, напротив, рассматривает революцию и эволюцию как две взаимно связанные и предполагающие друг друга формы развития. Сам скачок, совершаемый в развитии ребенка в момент подобных изменений, научное сознание рассматривает как определенную точку во всей линии развития в целом.

Рассмотренное положение имеет особенно серьезное значение по отношению к истории культурного развития, ибо, как мы видим дальше, история культурного развития совершается в громадной степени за счет подобных переломных и скачкообразных изменений, наступающих в развитии ребенка. Сущность культурного развития состоит в столкновении развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными формами, которые характеризуют его собственное поведение. <...>

Все культурное развитие ребенка проходит три основные ступени, которые, пользуясь расчленением Гегеля, можно описать в следующем виде.

Рассмотрим для примера историю развития указательного жеста, который, как мы увидим, играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно назвать указательным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет, и только.

Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию.

Здесь изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание. Благодаря этому само движение ре-

дуцируется, сокращается и вырабатывается та форма указательного жеста, про которую мы вправе сказать, что это уже жест для себя. Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием в себе, т.е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, т.е. будучи осмыслено и понято окружающими людьми как указание.

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием.

Таким образом, можно сказать, что через других мы становимся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории и каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъясвляет для других. Это и есть процесс становления личности. Здесь впервые в психологии ставится во всей важности проблема соотношения внешних и внутренних психических функций. Здесь, как уже сказано, становится ясным, почему с необходимостью все внутреннее в высших формах было внешним, т.е. было для других тем, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это – центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения. Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь. Кречмер видит в этом закон нервной деятельности. Бюлер всю эволюцию поведения сводит к тому, что область отбора полезных действий переносится извне внутрь.

Но мы имеем в виду другое, когда говорим о внешней стадии в истории культурного развития ребенка. Для нас сказать о процессе «внешний» – значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической, функцией, она была прежде социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия на других или средство воздействия других на личность.

У ребенка шаг за шагом можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т.е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Если ее нет, дальнейшее развитие слова невозможно. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для самого ребенка. Все основные формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психическими функциями.

Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития

в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать высказанное положение как закон, но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми.

Мы поэтому могли бы обозначить основной результат, к которому приводит нас история культурного развития ребенка, как социогенез высших форм поведения.

Слово «социальное» в применении к нашему предмету имеет большое значение. Прежде всего, в самом широком смысле оно обозначает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития. Далее, можно было бы указать на то, что знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделен от личности и служит по существу общественным органом или социальным средством.

Еще, далее, мы могли бы сказать, что все высшие функции сложились не в биологии, не в истории чистого филогенеза, а сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального. Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения.

Изменяя известное положение Маркса, мы могли бы сказать, что психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры. Мы не хотим сказать, что именно таково значение положения Маркса, но мы видим в этом положении наиболее полное выражение всего того, к чему приводит нас история культурного развития.

В связи с высказанными здесь мыслями, которые в суммарной форме передают основную закономерность, наблюдаемую нами в истории культурного развития и непосредственно связанную с проблемой детского коллектива, мы видели: высшие психические функции, например, функция слова, раньше были разделены и распределены между людьми, потом стали функциями самой личности.

В поведении, понимаемом как индивидуальное, невозможно было бы ожидать ничего подобного. Прежде из индивидуального поведения психологи пытались

вывести социальное. Исследовали индивидуальные реакции, найденные в лаборатории и затем в коллективе, изучали, как меняется реакция личности в обстановке коллектива.

Такая постановка проблемы, конечно, совершенно законна, но она охватывает генетически вторичный слой в развитии поведения. Первая задача анализа – показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция. В отличие от Пиаже мы полагаем, что развитие идет не к социализации, а к превращению общественных отношений в психические функции. Поэтому вся психология коллектива в детском развитии представляется в совершенно новом свете. Обычно спрашивают, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе. Мы спрашиваем, как коллектив создает у того или иного ребенка высшие психические функции.

Раньше предполагали, что функция есть у индивида в готовом, полуготовом или зачаточном виде, в коллективе она развертывается, усложняется, повышается, обогащается или, наоборот, тормозится, подавляется и т.д. Ныне мы имеем основания полагать, что в отношении высших психических функций дело должно быть представлено диаметрально противоположно. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности. В частности, прежде считали, что каждый ребенок способен размышлять, приводить доводы, доказывать, искать основания для какого-нибудь положения. Из столкновений подобных размышлений рождается спор. Но дело фактически обстоит иначе. Исследования показывают, что из спора рождается размышление. К тому же самому приводит нас изучение и всех остальных психических функций.<...>

Остановимся теперь на некоторых конкретных вопросах развития высших психических функций, рассмотрение которых позволит нам ближе подойти к основным данным детской и педагогической психологии.

Приложимо ли вообще понятие развития к тем изменениям, о которых все время идет речь? Ведь под развитием мы имеем в виду очень сложный процесс, определяемый рядом признаков.

Первый признак заключается в том, что при всяком изменении субстрат, лежащий в основе развивающегося явления, остается тем же самым. Второй ближайший признак заключается в том, что всякое изменение здесь носит до известной степени внутренний характер; мы не называем развитием такое изменение, которое совершенно не связано ни с каким внутренним процессом, происходящим в том организме и в той форме активности, которые мы изучаем. Единство как постоянство всего процесса развития, внутренняя связь между прошедшей стадией развития и наступившим изменением – вот второй основной признак, который входит в понятие развития.

Надо сказать, что с этой точки зрения очень долго в детской психологии отказывались рассматривать культурный опыт ребенка как акт развития. Обычно говорили: развитием можно назвать то, что идет изнутри, а то, что идет извне, – это приучение, воспитание, потому что в природе не существует ребенка, который бы естественно вызревал в своих арифметических функциях, а как только ребенок

достигает, скажем, школьного возраста или немного раньше, он воспринимает внешним образом от окружающих его людей целый ряд арифметических понятий и последовательных операций. Таким образом, мы будто бы вовсе не можем сказать, что усвоение в 8 лет сложения и вычитания, а в 9 лет – умножения и деления есть естественный результат развития ребенка; это лишь внешние изменения, проистекающие из среды, а отнюдь не процесс внутреннего развития.

Однако более глубокое изучение того, как накапливается культурный опыт ребенка, показало: ряд важнейших признаков, необходимых для того, чтобы и можно было к известным изменениям приложить понятие развития, имеется налицо в этом случае.

Первый признак заключается в том, что всякая новая форма культурного опыта является не просто извне, независимо от состояния организма в данный момент развития, а организм, усваивая внешние влияния, усваивая целый ряд форм поведения, ассимилирует их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит. Происходит нечто напоминающее то, что при росте тела называется питанием, т.е. усвоение известных внешних вещей, внешнего материала, который, однако, перерабатывается и ассимилируется в собственном организме.

Представим себе, что ребенок, не знавший культурных форм арифметики, попадает в школу и начинает там учить четыре действия. Спрашивается, можно ли доказать, что освоение четырех действий протекает как процесс развития, т.е. что оно определяется тем наличием знаний по арифметике, с которыми ребенок поступил в школу. Оказывается, дело обстоит именно так, и это дает основу для преподавания арифметики детям определенного возраста и на отдельных ступенях обучения. Этим объясняется то, что в 7–8 лет для ребенка становится впервые возможным усвоение такой операции, потому что у него произошло развитие знаний по арифметике. Рассматривая детей I–III классов, мы находим, что в течение 2–3 лет ребенок в основном обнаруживает еще следы дошкольной, натуральной арифметики, с которой пришел в школу.

Равным образом, когда ребенок усваивает, казалось бы чисто внешним путем, в школе различные операции, усвоение всякой новой операции является результатом процесса развития. <...>

Для того чтобы убедиться в этом, достаточно в эксперименте показать, что всякая новая форма поведения, даже усваиваемая извне, обладает различными особенностями. Естественно, она надстраивается над предыдущей, что становится возможным не иначе, как на основе предыдущей. Если бы кому-нибудь удалось экспериментально показать возможность овладения какой-нибудь культурной операцией сразу в ее наиболее развитой стадии, то тогда было бы доказано, что здесь речь идет не о развитии, а о внешнем усвоении, т.е. о каком-то изменении в силу чисто внешних влияний. Однако эксперимент учит нас, наоборот, тому, что каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности. На основании экспериментов мы можем сказать, что никогда культурный ребенок – даже вундеркинд – не может овладеть сразу последней стадией в развитии операции раньше, чем пройдет первую и вторую. Иначе говоря, само внедрение новой культурной операции распадается на ряд звеньев, на ряд стадий, внутренне

связанных друг с другом и переходящих одна в другую.

Раз эксперимент это нам показывает, то мы имеем все основания приложить к процессу накопления внутреннего опыта понятие развития, и в этом заключается второй признак, о котором мы вначале говорили.

Но само собой понятно, что рассматриваемое развитие будет совершенно другого типа, чем развитие, которое изучается при возникновении элементарных функций ребенка. Это – существеннейшее отличие, которое нам очень важно отметить, потому что в данном случае оно является также одним из основных признаков.

Мы знаем, что в основных формах приспособления человека, борьбы человека с природой зоологический тип развития существенно отличается от исторического. В первом происходят анатомические изменения организма, и биологическое развитие протекает на основе органических изменений структуры, в то время как в человеческой истории интенсивное развитие форм приспособления человека к природе происходит без таких существенных органических изменений.

Наконец, нельзя не указать на то, что связь между естественным развитием, поведением ребенка, основанным на вызревании его органического аппарата, и теми типами развития, о которых мы говорим, есть связь не эволюционного, а революционного характера: развитие происходит не путем постепенного, медленного изменения и накопления мелких особенностей, которые в сумме дают, наконец, какое-то существенное изменение. Здесь в самом начале мы наблюдаем развитие революционного типа, иначе говоря, резкие и принципиальные изменения самого типа развития, самих движущих сил процесса, а хорошо известно, что наличие революционных изменений наряду с эволюционными не является таким признаком, который исключал бы возможность приложить понятие развития к этому процессу.

Теперь перейдем непосредственно к рассмотрению таких моментов изменения типа развития.

Нам хорошо известно, что в современной детской психологии более или менее общеприняты две теории генезиса, одна различает в развитии поведения два основных этапа, другая – три. Первая склонна указывать, что все поведение в развитии проходит через две основные стадии: стадию инстинкта, или стадию, которую принято называть безусловным рефлексом – наследственной или врожденной функцией поведения, и стадию приобретенных на личном опыте реакций, или условных рефлексов, – стадию дрессировки в применении к животным.

Другая теория склонна стадию приобретенных в личном опыте реакций разделять еще дальше и различать стадию условных рефлексов, или навыков, и стадию интеллектуальных реакций.

Чем третья стадия отличается от второй?

Очень кратко можно сказать, что существенным отличием является, с одной стороны, способ возникновения реакции, и с другой – характер функции, т.е. биологического назначения реакции в отличие от навыка, возникающего в результате проб и ошибок или в результате стимулов, действующих в одном направлении. При интеллектуальных реакциях ответ возникает как выражение известного об-

раза, получаемого, очевидно, в результате какого-то короткого замыкания, т.е. сложного внутреннего процесса, образующегося на основе возбуждения ряда сотрудничающих центров и прокладывающего новый путь. Следовательно, речь идет о какой-то реакции взрывного типа, чрезвычайно сложной по характеру возникновения, механизмы которой пока неизвестны, поскольку наше знание мозговых процессов находится еще на начальной ступени развития.

Если функция инстинктивной реакции отличается от функции навыков, то и последняя отличается от интеллектуальной функции. Ведь если биологическая функция навыка есть приспособление к индивидуальным условиям существования, которые более или менее ясные и простые, то функция интеллектуального поведения является приспособлением к изменяющимся условиям среды и к изменяющейся обстановке при новых условиях. Именно на этой почве у психологов и происходит спор. Авторы, которые отказываются рассматривать интеллект как особый этаж в природе, говорят, что это только особый подкласс внутри – того же самого класса приобретения навыка. Мне кажется, что дело научной осторожности говорить здесь действительно только о двух классах развития поведения ребенка – о наследственном и о приобретенном опыте, а внутри второго – приобретенного опыта – придется по мере усложнения наших знаний устанавливать не только две стадии, но, может быть, и больше.

Следовательно, правильно было бы, нам кажется, при современном состоянии знаний принять точку зрения американского психолога Торндайка, который различает два этажа – наследственный и индивидуальный, или внутренний и приобретенный, и в поведении различает две стадии, или две группы, реакций – с одной стороны, навыки, наследуемые для приспособления к более или менее длительным условиям индивидуального существования, а с другой – целую иерархию навыков, направленных на решение новых задач, возникающих перед организмом, иначе говоря, того ряда реакций, о которых мы говорили.

Для того чтобы понять связь между этапами развития, которые интересуют нас в детской психологии, нужно в двух словах отдать себе отчет в том, какие отношения существует между ними. Отношения носят диалектический характер.

Каждая следующая стадия в развитии поведения, с одной стороны, отрицает предыдущую стадию, отрицает в том смысле, что свойства, присущие первой стадии поведения, снимаются, уничтожаются, а иногда превращаются в противоположную – высшую – стадию. Например, проследим, что происходит с безусловным рефлексом, когда он превращается в условный. Мы видим, что ряд свойств, связанных с его наследственным характером (стереотипность и т.п.), отрицается в условном рефлексе, потому что условный рефлекс есть образование временное, гибкое, чрезвычайно поддающееся влиянию посторонних стимулов и, кроме того, присущее только данному индивиду не по природе и не по наследству, а приобретаемое благодаря условиям опыта. Таким образом, всякая следующая стадия указывает на изменение или отрицание свойств предыдущей стадии.

С другой стороны, предыдущая стадия существует внутри следующей, что показывает, скажем, стадия условного рефлекса. Его свойства те же, что и в безусловном рефлексе; это тот же инстинкт, но только проявляющийся и существую-

щий в другой форме и другом выражении.

Современная динамическая психология стремится изучить энергетическую основу различных форм поведения. Например, в ряде изменений форм инстинкта психологи видят действие развивающейся детской речи и ее влияние на поведение, что, конечно, для нас представляет огромный интерес в отношении проблемы воли. К нему мы еще вернемся. Основной же вопрос, который ставится психологами, для нас ясен и понятен. Например, современный человек идет обедать в ресторан, тогда как при том же природном инстинкте животное отправляется добывать пищу, необходимую для существования. Поведение животного основано всецело на инстинктивной реакции, в то время как у человека, испытывающего тот же голод, способ поведения основан на совершенно других, условных, реакциях. В первом случае мы имеем природный рефлекс, где одна реакция следует за другой, в другом случае – ряд условных изменений. Однако если мы взглянем на культурное поведение человека, то увидим, что конечным двигателем этого поведения, энергетической основой, стимулом является тот же инстинкт или та же материальная потребность организма, которая двигает и животное, где инстинкт не всегда нуждается в условных рефлексах. У человека инстинкт существует в скрытом виде, и его поведение обязательно связано с измененным рядом свойств этого инстинкта.

Такое же точно диалектическое отношение с отрицанием предыдущей стадии при сохранении ее в скрытом виде мы имеем в отношении условного рефлекса и интеллектуальной реакции. В известном примере Торндайка с арифметическими задачами существенно то, что ребенок, решающий задачу, не применяет никаких других реакций, кроме тех, которые он усвоил в навыке или в комбинации навыков, направленных на решение новой для него задачи. Таким образом, и здесь интеллектуальная реакция отрицает навыки, которые являются как бы скрытой реакцией, направленной на решение задач, стоящих перед организмом, и ряд свойств навыков уничтожается. Однако вместе с тем интеллектуальная реакция, как оказывается, в существенном сводится не к чему другому, как к системе навыков, а эта самая система, или организация, навыков является собственным делом интеллекта.

Если мы примем во внимание такую последовательность стадий в естественном развитии поведения, то мы должны будем сказать нечто подобное и в отношении четвертой стадии в развитии поведения, которая нас здесь занимает. Мы, может быть, должны будем признать, что те высшие процессы поведения, о которых мы собираемся говорить, также относятся к естественному поведению, при котором каждая стадия внутри этого естественного поведения имеет известные отношения к предыдущей стадии: она до известной степени отрицает стадию примитивного поведения и вместе с тем содержит натуральное поведение в скрытом виде.

Возьмем в качестве примера такую операцию, как запоминание при помощи знаков. Мы увидим, что, с одной стороны, здесь запоминание протекает так, как не протекает обычное запоминание при установлении навыков; запоминание при интеллектуальной реакции обладает некоторыми свойствами, которых в первом

случае нет. Но если мы разложим на составные части процесс запоминания, опирающегося на знаки, то легко сумеем открыть, что в конечном счете этот процесс содержит в себе те же самые реакции, которые характерны и для естественного запоминания, но только в новом сочетании. Новое сочетание и составляет основной предмет наших исследований детской психологии.

В чем же заключаются основные изменения? В том, что на высшей стадии развития человек приходит к овладению собственным поведением, подчиняет своей власти собственные реакции. Подобно тому, как он подчиняет себе действия внешних сил природы, он подчиняет себе и собственные процессы поведения на основе естественных законов этого поведения. Так как основой естественных законов поведения являются законы стимулов-реакций, то поэтому реакцией невозможно овладеть, пока не овладеешь стимулом. Следовательно, ребенок овладевает своим поведением, но ключ к этому лежит в овладении системой стимулов. Ребенок овладевает арифметической операцией, овладев системой арифметических стимулов.

Точно так же ребенок овладевает всеми другими формами поведения, овладев стимулами, а система стимулов является социальной силой, даваемой ребенку извне.

Для того чтобы сказанное стало вполне ясным, проследим те стадии, которые проходит развитие операции по овладению своим поведением у ребенка. Приведем экспериментальный пример, которым мы уже пользовались, говоря о реакции выбора. Здесь уместно рассказать в нескольких словах, как изменяется эта реакция в процессе запоминания, и почему этими изменениями мы определяем свойства развития.

В чем заключается развитие реакции выбора у ребенка? Для исследования берут, скажем, пять-восемь раздражителей, и ребенку предлагают на каждый из раздражителей отвечать отдельной реакцией, например на синий цвет реагировать одним пальцем, на красный – другим, на желтый – третьим. Мы знаем, реакция выбора устанавливается у ребенка, согласно данным старой экспериментальной психологии, на шестом году жизни. Установлено также, что у взрослого человека сложная реакция выбора образуется значительно труднее, и, для того чтобы при большом числе стимулов выбрать реакции, соответствующие тому стимулу, нужны специальные усилия.

Например, если мы просим испытуемого реагировать на красный цвет левой рукой и на синий – правой, то выбор устанавливается скоро и реакция будет протекать легче, чем если мы дадим выбор из трех-четырех или пяти-шести цветов.

Анализ старых экспериментов, как мы уже указывали, привел психологов к заключению, что при реакции выбора мы, собственно, не выбираем – здесь происходит процесс другого характера, который только по внешнему типу можно принять за выбор. На самом деле происходит другое. Ряд исследований дает основание предположить, что в основе реакции выбора лежит очень сложная форма поведения, что мы должны различать стимулы, появляющиеся в беспорядке, от стимулов организованных, что в этих реакциях происходит замыкание условных связей, или, говоря языком старой психологии, происходит закрепление инструкции.

Однако если для запоминания инструкции мы применим мнемотехнический способ, который вообще характерен для памяти, то мы можем облегчить установление правильной реакции выбора.

Мы поступаем следующим образом: мы даем ребенку 6, а затем и 7–8 стимулов, скажем ряд картинок, и просим на каждую картинку реагировать отдельными движениями – либо нажимать на соответствующий ключ, либо делать движение пальцем. Мы даем испытуемому возможность воспользоваться внешними средствами для решения этой внутренней операции и стараемся проследить, как ведет себя ребенок в таких случаях.

Интересно, что ребенок всегда берется за предлагаемую задачу, не отказывается от нее. Он настолько мало знает свои психические силы, что задача не кажется ему невозможной в отличие от взрослого, который, как показал опыт, отказывается и говорит: «Нет, я не запомню и не смогу сделать». И действительно, если взрослому дают такую инструкцию, он несколько раз переспрашивает, возвращается к прежнему цвету, уточняет, на какой цвет каким пальцем нужно реагировать. Ребенок же берется за задачу, выслушает инструкцию и сразу пытается исполнять ее.

Начинается опыт. Чаще всего дети сразу попадают в затруднение, на 90% ошибаются. Но и дети более старшего возраста, усвоив одну или две реакции, в отношении остальных стимулов наивно спрашивают, на какой цвет каким пальцем нужно нажать. Эту раннюю стадию у ребенка мы принимаем за исходную стадию, она изучена и описана, и мы вправе назвать ее натуральной, или примитивной, стадией развития реакций.

Почему она примитивная, натуральная, для нас ясно. Она общая для всех и, в громадном большинстве дети ведут себя при несложных реакциях именно так. Она примитивна, потому что поведение ребенка в данном случае определяется его возможностями непосредственного запечатления, естественным состоянием его мозгового аппарата. И действительно, если ребенок берется при десяти раздражителях усвоить сложную реакцию выбора, это объясняется тем, что он еще не знает своих возможностей и оперирует со сложным, как с простым. Иначе говоря, он пытается реагировать на сложную структуру примитивными средствами.

Дальше опыт ставится следующим образом. Видя, что ребенок не справляется с задачей примитивными средствами, мы пробуем ввести в опыт определенную модификацию, вводим второй ряд стимулов. Это основной метод, которым пользуются при исследовании культурного поведения ребенка. <...>

Кроме стимулов, которые должны вызывать ту или иную реакцию выбора, мы даем ребенку ряд дополнительных стимулов, например картинки, наклеенные на отдельные клавиши, и предлагаем испытуемому связать данную картинку с данным ключом. Например, при предъявлении картинки, на которой нарисована лошадь, необходимо нажать ключ, на котором нарисованы сани. Ребенок, получая инструкцию, уже видит, что на картинку «лошадь» нужно нажать ключ с «санями», на «хлеб» нужно нажать ключ с нарисованным ножом. Тут реакция протекает хорошо, она вышла уже из примитивной стадии, потому что ребенок реагирует не только в зависимости от примитивных условий; у него сразу возникает прави-

ло для решения задачи, он производит выбор с помощью обобщенной реакции. При выборе из десяти раздражителей соответственно изменяются и свойства реакции. При этом закон возрастания длительности заучивания в зависимости от числа стимулов здесь уже не имеет силы; все равно, дадите ли вы четыре или восемь, пять или десять стимулов, – качество реагирования на стимулы не изменяется.

Но было бы ошибкой думать, будто ребенок сразу же полностью овладел данной формой поведения. Стоит только взять те же картинки и переставить их, как окажется, что такой связи не было. Если вместо ключа с «санями» над картинкой «лошадь» поставить ключ с «ножом» и если велеть на картинку «лошадь» нажать ключ с «ножом», то ребенок сначала не заметит, что вспомогательные картинки переставлены. Если мы спросим, сумеет ли он запомнить, ребенок, не сомневаясь, ответит утвердительно.

Он выслушает инструкцию, но, когда мы действительно изменим положение картинок, ребенок правильной реакции выбора не даст. Описанная стадия протекает у детей по-разному, но основное в поведении всех детей заключается в том, что они будут обращаться к картинкам, еще не понимая, каким способом действует картинка, хотя и запоминают, что каким-то образом «лошадь» помогла найти «сани». Ребенок рассматривает внутреннюю сложную связь чисто внешне, ассоциативно, он чувствует, что факт налицо, что картинка должна помочь ему сделать выбор, хотя и не может объяснить внутреннюю связь, лежащую в основе этого.

Простым примером такой стадии в развитии операций ребенка является опыт, проведенный с одной маленькой девочкой. Мать дает ребенку поручение, аналогичное поручению по тесту Бине, – пойти в соседнюю комнату и выполнить три маленькие операции. Давая поручение, мать то повторяет его несколько раз, то говорит один раз. Девочка замечает, что в тех случаях, когда мать повторяет несколько раз, поручение удается, ребенок это запоминает и, наконец, начинает понимать, что матери нужно несколько раз повторить приказ. Когда мать дает новое поручение, девочка говорит: «Повтори еще раз», – а сама, не слушая, убегает. Девочка заметила связь между повторением и успехом в выполнении задачи, но не понимает, что не само по себе повторение помогает ей, что повторение нужно выслушать, ясно усвоить и только тогда легче будет выполнить поручение.

Следовательно, для такого рода операций характерна внешняя связь между стимулом и средством, но не психологическая внутренняя связь между ними. Интересно, что близкие явления, наблюдаемые у примитивного человека, часто называются магическим мышлением. Оно возникает на основе недостаточных знаний собственных законов природы и на основе того, что примитивный человек связь между мыслями принимает за связь между вещами.

Один из типичных образцов магии следующий. Для того чтобы навредить человеку, примитивные люди колдуют, стараются достать его волосы или портрет и сжигают, предполагая, что тем самым будет наказан и человек. Тут механическая связь мыслей замещает связь предметов. Как примитивные люди вызывают дождь? Они пытаются сделать это путем магической церемонии. Сначала начи-

нают дуть через пальцы, изображая ветер, а затем устраивают так, чтобы на песок попала вода, и если песок намок, значит, такой церемонией можно вызвать дождь. Связь мысленная превращается в связь вещественную.

У ребенка в той стадии, о которой мы говорим, происходит противоположное явление – связь между вещами принимается за связь между мыслями, связь между двумя картинками принимается за связь психологическую. Иначе говоря, происходит не подлинное пользование данным законом, а его внешнее, ассоциативное использование. Эту стадию можно назвать стадией наивной психологии. Название «наивная психология» дано по аналогии с введенным О. Липманном и Х. Богеном, а с ними и Келером названием «наивная физика». Оно означает, что если у некоторых животных есть наивный опыт практического употребления орудий, то у человека есть аналогичный наивный опыт относительно своих психических операций. В обоих случаях опыт наивный, потому что он приобретен непосредственным, наивным путем. Но так как наивный опыт имеет границы, то наивная физика обезьяны приводит к ряду интересных явлений. Обезьяна имеет слишком мало сведений о физических свойствах своего тела. Эту наивную физику она строит на своем оптическом опыте, и получается нечто вроде известного факта, описанного Келером: если обезьяна научилась доставать плод при помощи палки и если у нее под рукой нет палки, обезьяна прибегает к соломинке и пытается подкатить плод соломинкой. Почему возможна такая ошибка? Потому, что оптически соломинка имеет сходство с палкой, а физических свойств палки обезьяна не знает. Точно так же она оперирует с башмаком, с полями соломенной шляпы, с полотенцем и с любым предметом.

Еще интереснее недостатки наивной физики проявляются у обезьяны, когда она хочет достать высоко положенный плод: она стремится поставить ящик под углом или ребром к стене и приходит в ярость, когда ящик падает. Другая обезьяна приставляет ящик к стене на высоте своего роста и прижимает его в надежде, что в таком положении ящик будет держаться. Операции обезьян объясняются очень просто из естественной жизни в лесу, где животные приобретают наивный физический опыт. Обезьяна имеет возможность держаться на сучьях, которые идут от ствола дерева именно в таком же направлении, в каком она хочет прилепить ящик к стене. Ошибочные операции вызываются у обезьян недостаточным знанием физических свойств собственного тела и других тел.

Данный эксперимент, перенесенный на детей, показывает: употребление орудий у ребенка раннего возраста также объясняется его наивной физикой, т.е. тем, насколько ребенок, приобретший кое-какой опыт, способен использовать некоторые свойства вещей, с которыми ему приходится иметь дело, выработать к ним известное отношение. Аналогично этому в результате практического употребления знаков появляется опыт их использования, который остается еще наивным психологическим опытом.

Для того чтобы понять, что лучше запомнить можно после повторения, нужно уже иметь известный опыт в запоминании. В опытах наблюдается, как это запоминание протекает, понятно, что детское запоминание при повторении крепнет. Ребенок, который не понимает связи между повторением и запоминанием, не

имеет достаточного психологического опыта в отношении реальных условий протекания собственной реакции и использует этот опыт наивно.

Приобретается ли наивный психологический опыт? Несомненно, приобретается, как приобретается и наивный физический опыт благодаря тому, что ребенок оперирует с предметами, производит движения, овладевает теми или иными свойствами предметов, научается подходить к ним. Точно так же ребенок в процессе приспособления запоминает и исполняет различные поручения, т.е. производит ряд психических операций. Производя их, ребенок накапливает, приобретает известный наивный психологический опыт, он начинает понимать, как надо запоминать, в чем заключается запоминание, и когда он это поймет, то начинает правильно употреблять тот или иной знак.

Таким образом, ребенок в стадии магического употребления знаков использует их по чисто внешнему сходству. Однако эта стадия длится у ребенка недолго. Ребенок убеждается, что при помощи известного расположения картинок он запоминает реакцию выбора, а при помощи другого расположения не запоминает. Так ребенок приходит к открытию своеобразного характера своего запоминания и скоро начинает говорить: «Нет, ты поставь эту картинку здесь». Когда говорят, что на картинку «лошадь» нужно нажать ключ «хлеб», он говорит: «Нет, я возьму тот ключ, где нарисованы сани». Так смутно, но постепенно ребенок все же начинает накапливать опыт в отношении собственного запоминания.

Наивно усвоив, в чем заключается операция запоминания, ребенок переходит к следующей стадии. Если мы дадим ему картинки в беспорядке, он уже сам расставляет их в нужном порядке и сам устанавливает известную связь, он уже не внешне оперирует знаками, а знает, что наличие таких-то знаков поможет ему произвести определенную операцию, т.е. запомнить, пользуясь данными знаками.

Очень скоро ребенок, пользуясь уже готовой связью, установив на прошлом опыте такую связь (лошадь – сани или хлеб – нож), сам переходит к созданию связи. Теперь ребенок уже не затрудняется создать и запомнить подобную связь. Иначе говоря, следующая стадия характеризуется тем, что ребенок, пользуясь связью, которую мы ему даем, переходит к созданию новой связи. Эту стадию можно назвать стадией употребления внешних знаков. Она характеризуется тем, что при пользовании знаками во внутренней операции у ребенка начинают самостоятельно формироваться новые связи. И это самое важное, что мы хотели изложить. Ребенок организует стимулы для того, чтобы выполнить свою реакцию.

В этой стадии мы ясно видим проявление основных генетических законов, по которым организуется поведение ребенка. Оно состоит из реакции, которую ребенок хочет направить по известному пути. При этом он организует те стимулы, которые находятся вовне, и использует их для осуществления предложенной ему задачи. Указанная стадия длится недолго, ребенок переходит к следующей форме организации своей деятельности.

После того как испытуемый несколько раз произведет один и тот же опыт, исследователь начинает наблюдать сокращение времени реакции: если раньше реакция выполнялась за 0,5 сек. и больше, то сейчас она отнимает уже только 0,2 сек.; значит, реакция ускоряется в 2,5 раза. Самое важное изменение заключается

здесь в том, что ребенок при внутренней операции запоминания использует внешние средства: желая овладеть своей реакцией, он овладевает стимулами; однако затем ребенок постепенно отбрасывает внешние стимулы, которые находятся перед ним, он уже на них не обращает внимания. Выполняя реакцию выбора, ребенок оперирует, как он оперировал раньше, но уже отбрасывая ряд стимулов. Разница заключается в том, что внешняя реакция переходит во внутреннюю; та реакция, которая раньше была невозможна при наличии большого числа раздражителей, теперь становится возможной.

Представим себе, что произошло: всякая внешняя операция имеет, как говорят, свое внутреннее представительство. Что это значит? Мы делаем известное движение, переставляем известные стимулы, здесь один стимул, здесь – другой. Этому соответствует какой-то внутренний мозговой процесс. В результате ряда таких опытов при переходе от внешней операции к внутренней все средние стимулы оказываются более ненужными, и операция начинает осуществляться в отсутствие опосредующих стимулов. Иначе говоря, происходит то, что мы условно называем процессом вращивания. Если внешняя операция стала внутренней, то произошло ее вращивание внутрь, или переход внешней операции во внутреннюю.

На основании поставленных опытов мы можем наметить три основных типа такого вращивания, т.е. перехода операции извне вовнутрь. Приведем эти типы и постараемся показать, в какой мере наши результаты типичны для культурного ребенка вообще и в частности для арифметического развития ребенка, для его, речевого развития и для развития его памяти.

Первым типом вращивания, или ухода внешней операции вовнутрь, является то, что мы условно называем вращиванием по типу шва. Мы знаем, как происходит вращивание живой ткани. Мы берем два конца разорванной ткани и первоначально сшиваем ниткой. Благодаря тому, что два конца ткани соединяются, происходит их сращивание. Затем введенную предварительно нитку можно выдернуть, и вместо искусственной связи получается сращивание без шва. Когда ребенок соединяет свои стимулы с реакцией, он соединяет данный стимул с реакцией сначала через шов. Чтобы запомнить, что картинка «лошадь» соответствует ключу «сани», ребенок вдвигает между данным ключом и данной картинкой промежуточный член, именно рисунок «сани»; это и есть шов, который сращивает данный стимул с данной реакцией. Постепенно шов отмирает и образуется непосредственная связь между стимулом и реакцией. Если шов отбрасывается, то, конечно, реакция ускоряется во времени, и та операция, которая требовала 0,5 сек., теперь требует только 0,15 сек., потому что путь от стимула к реакции стал короче. Операция из опосредованной переходит в прямую.

Второй тип вращивания – вращивание целиком. Представим себе, что ребенок много раз реагирует на одну и ту же картинку при помощи рисунков, на которых нарисованы одни и те же понятные для него вещи. Если ребенок 30 раз реагировал таким образом, то, конечно, можно утверждать, что ребенок уже будет помнить, что на данную картинку («лошадь») надо нажать на ключ «сани», иначе говоря, весь ряд внешних стимулов он целиком переносит внутрь. Это будет переход внутрь всего ряда, здесь переход операции внутрь заключается в том, что раз-

ница между внешними и внутренними стимулами сглаживается.

Наконец, третий и самый важный тип перехода внешней операции вовнутрь заключается в том, что ребенок усваивает саму структуру процесса, усваивает правила пользования внешними знаками, а так как у него внутренних раздражителей больше и он ими оперирует легче, чем внешними, то в результате усвоения самой структуры ребенок скоро переходит к использованию структуры по типу внутренней операции. Ребенок говорит: «Мне больше картинок не нужно, я сам сделаю», – и, таким образом, начинает пользоваться словесными раздражителями.

Проследим эту стадию на примере развития таких важных знаний ребенка, как знания по арифметике.

В натуральной, или примитивной, стадии ребенок решает задачу непосредственным путем. После решения самых простых задач ребенок переходит к стадии употребления знаков без осознания способа их действия. Затем идет стадия использования внешних знаков и, наконец, стадия внутренних знаков.

Всякое арифметическое развитие ребенка должно раньше всего иметь как отправную точку натуральную, или примитивную, стадию. Может ли ребенок 3 лет сказать на глаз, какая кучка предметов больше – из 3 яблок или из 7? Может. А сможет ли ребенок, если вы попросите, при более сложной дифференциации дать верный ответ, в какой кучке будет 16, а в какой – 19 яблок? Нет, не сможет. Иначе говоря, вначале мы будем иметь натуральную стадию, определяющуюся чисто естественными законами, когда ребенок просто на глаз сравнивает нужные количества. Однако мы знаем, что ребенок очень скоро совершенно незаметно переходит из этой стадии в другую, и когда нужно узнать, где больше предметов, то основная масса детей в культурной обстановке начинает считать. Иногда они делают это даже раньше, чем понимают, что такое счет. Они считают: один, два, три и так целый ряд, хотя подлинного счета еще не знают.

Проверяя, многие ли дети начинают считать прежде, чем они понимают, что такое счет, исследователи (например, Штерн) наблюдали детей, умеющих считать, но не понимающих, что такое счет. Если спросить такого ребенка: «Сколько у тебя пальцев на руке?», – он перечисляет порядковый ряд и говорит: «Пять». А если ему сказать: «Сколько у меня? Пересчитай!» – ребенок отвечает: «Нет, я не умею». Значит, ребенок умеет числовой ряд применять только к своим пальцам, а на чужой руке сосчитать не может.

Другой пример Штерна. Ребенок считает пальцы: «Один, два, три, четыре, пять». Когда спрашивают: «Сколько у тебя всего?» – он отвечает: «Шесть», – «Почему шесть?» – «Потому, что это пятый, а всего шесть». Ясного представления о сумме у ребенка нет. Иначе говоря, ребенок чисто внешне, «магически» усваивает известную операцию, еще не зная ее внутренних отношений.

Наконец, ребенок переходит к действительному счету; он начинает понимать, что значит считать свои пальцы, но все же ребенок еще считает с помощью внешних знаков. На этой стадии ребенок считает главным образом по пальцам, и, если ему предлагают задачу: «Вот семь яблок. Отними два. Сколько останется?» – ребенок, чтобы решить задачу, от яблок переходит к пальцам. В данном случае пальцы играют роль знаков. Он выставляет семь пальцев, затем отделяет два, ос-

тается пять. Иначе говоря, ребенок решает задачу при помощи внешних знаков. Стоит запретить ребенку двигать руками, как он оказывается не в состоянии произвести соответствующую операцию.

Но мы знаем прекрасно, что ребенок от счета на пальцах очень скоро переходит к счету в уме; ребенок старшего возраста, если ему нужно из семи вычесть два, уже не считает на пальцах, а считает в уме. При этом у ребенка обнаруживаются два основных типа вращения, о которых мы говорили. В одном случае счет в уме является вращением целого, и ребенок целиком вращает внутрь весь внешний ряд (например, считая про себя: «Один, два, три» и т.д.). В другом случае он обнаруживает вращение по типу шва. Это имеет место, если ребенок поупражняется, потом скажет. В конце концов он не будет нуждаться в промежуточной операции, а прямо скажет результат. Так происходит при любом счете, когда все опосредующие операции пропадают, и стимул непосредственно вызывает нужный результат.

Другой пример относится к развитию речи ребенка. Ребенок сначала стоит на стадии натуральной, примитивной, или собственно доречевой: он кричит, издает одинаковые звуки в разных положениях – это чисто внешнее действие. На этом этапе, когда ему нужно потребовать что-либо, он прибегает к натуральным средствам, опираясь на непосредственные, или условные, рефлексии. Затем наступает стадия, когда ребенок открывает основные внешние правила или внешнюю структуру речи; он замечает, что всякой вещи принадлежит свое слово, что данное слово является условным обозначением этой вещи. Ребенок долгое время рассматривает слово как одно из свойств вещи. Исследования, произведенные над детьми более старшего возраста, показали, что отношение к словам как к естественным особенностям вещей остается очень долго.

Существует интересный филологический анекдот, который показывает отношение к языку у малокультурных народов. Есть рассказ в книге Федорченко о том, как солдат разговаривает с немцем и рассуждает о том, какой язык самый лучший и самый правильный. Русский доказывает, что русский язык самый лучший: «Возьмем, например, нож, по-немецки будет *Messer*, по-французски – *cou-teau* и по-английски – *knife*, но ведь это же есть на самом деле нож, значит, и наше слово самое правильное». Иначе говоря, предполагается, что имя вещи является выражением ее истинной сущности.

Второй пример у Штерна с ребенком, который говорит на двух языках, отражает то же положение: когда у ребенка спрашивают, какой язык правильный, он говорит, что по-немецки будет правильно, потому что *Wasser* – это именно то, что можно пить, а не то, что по-французски называется *l'eau*. Таким образом, мы видим, что у ребенка создается связь между названием вещи и самой вещью. Дети считают название одним из свойств вещи наряду с другими ее свойствами. Иначе говоря, внешняя связь стимулов или связь вещей принимается за связь психологическую.

Известно, что у примитивных людей существует магическое отношение к словам. Так, у народов, выросших под влиянием религиозных предрассудков, например у евреев, существуют такие слова, которые нельзя называть, и если приходит-

ся говорить о чем-нибудь, скажем о покойнике, то обязательно прибавляют слова: «Да не распространится это на ваш дом». Чёрта нельзя называть, потому что, если его помянуть, он и сам появится. То же относится и к словам, определяющим «стыдные» предметы: слова приобретают оттенок этих стыдных вещей, и их стыдно произносить. Иначе говоря, это остаток перенесения на условные знаки свойств того предмета, который этими знаками обозначается.

Ребенок очень скоро от стадии рассмотрения слова как качественного свойства предмета переходит к условному обозначению слов, т.е. употребляет слова в качестве знаков, особенно в стадии эгоцентрической речи, о которой мы уже говорили. Здесь ребенок, рассуждая сам с собой, намечает важнейшие операции, которые ему предстоит сделать. Наконец, от стадии эгоцентрической речи ребенок переходит к последующей стадии – к стадии внутренней речи в собственном смысле слова.

Таким образом, в развитии речи ребенка мы наблюдаем те же стадии: натуральную, магическую стадию, при которой он относится к слову как к свойству вещи, затем внешнюю стадию и, наконец, внутреннюю речь. Последняя стадия и есть собственно мышление.

Обо всех примерах можно говорить отдельно. Однако после всего сказанного мы можем принять, что основными стадиями формирования памяти, воли, арифметических знаний, речи являются те же стадии, о которых мы говорили и которые проходят все высшие психические функции ребенка в их развитии.

*Ж. Пиаже*

## **ПРИРОДА ИНТЕЛЛЕКТА<sup>1</sup>**

### **Интеллект и биологическая адаптация**

**Место интеллекта в психической организации.** Всякое поведение, идет ли речь о действии, развертывающемся вовне, или об интериоризованном действии мышления, выступает как адаптация, или, лучше сказать, как реадaptация. Индивид действует только том случае, если он испытывает потребность в действии, т.е. если на короткое время произошло нарушение равновесия между средой и организмом, и тогда действие направлено на то, чтобы вновь установить это равновесие, или, точнее, на то, чтобы реадaptировать организм (Клапаред). Таким образом, «поведение есть особый случай обмена (взаимодействия) между внешним миром и субъектом. Но в противоположность физиологическим обменам, носящим материальный характер и предполагающим внутреннее изменение тел, «поведения», изучаемые психологией, носят функциональный характер и реализуют-

---

<sup>1</sup> Пиаже Ж. Избранные психологические труды/ Пер. с англ. и фр. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 55–65.

ся на больших расстояниях – в пространстве (восприятие и т.д.) и во времени (память и т.д.), а также по весьма сложным траекториям (с изгибами, отклонениями и т.д.). Поведение, понимаемое в смысле функциональных обменов, в свою очередь, предполагает существование двух важнейших и теснейшим образом связанных аспектов: аффективного и когнитивного. Вопрос об отношениях между аффективной сферой и знанием был предметом многочисленных дискуссий. Согласно П. Жане, следует различать «первичное действие», или отношение между субъектом и объектом (интеллект и т.д.), и «вторичное действие», или реакцию субъекта на свое собственное действие: эта реакция, образующая элементарные чувства, состоит в регуляции первичных действий и обеспечивает выход избыточной внутренней энергии. Однако нам кажется, что наряду с регуляциями такого рода, которые, по существу, определяют энергетический баланс или внутреннюю экологию поведения, должно существовать место и для таких регуляций, которые обуславливали бы финальность поведения, устанавливали бы его ценности. И именно такими ценностями должен характеризоваться энергетический или экономический обмен субъекта с внешней средой. По Клапареду, чувства предписывают поведению цель, в то время как интеллект ограничивается тем, что снабжает поведение средствами («техникой»). Но существует и такое понимание, при котором цели рассматриваются как средства и при котором финальность действия непрерывно меняется. Поскольку чувство в какой-то мере направляет поведение, приписывая ценность его целям, психологу следует ограничиться констатацией того факта, что именно чувство дает действию необходимую энергию, в то время как знание налагает на поведение определенную структуру. Отсюда возникает решение, предложенное так называемой «психологией формы»: поведение представляет собой «целостное поле», охватывающее и субъект, и объект; динамику этого поля образуют чувства (Левин), в то время как его структуризация обеспечивается восприятием, моторной функцией и интеллектом. Мы готовы согласиться с такой формулировкой при одном уточнении: и чувства, и когнитивные формы зависят не только от существующего в данный момент «поля», но также от всей предшествующей истории действующего субъекта. И в связи с этим мы бы просто сказали, что всякое поведение предполагает как аспект энергетический, или аффективный, так и структурный, или когнитивный, что, на наш взгляд, действительно объединяет изложенные выше точки зрения.

В самом деле, ведь все чувства выступают или как регуляторы внутренней энергии («фундаментальные чувства» у П. Жане, «интерес» у Клапареда и т.д.), или как факторы, регулирующие у субъекта обмен энергией с внешней средой (всякого рода реальные или фиктивные «ценности», затем «желаемости», связанные с «целостным полем» К. Левина, «валентности» Е.С. Рассела, вплоть до межиндивидуальных или социальных ценностей). Сама воля может пониматься как своего рода игра аффективных и, следовательно, энергетических операций, направленных на создание высших ценностей и на то, чтобы сделать эти ценности обратимыми и сохраняемыми (моральные чувства и т.д.); эти операции существуют параллельно системе логических операций, с помощью которых создаются понятия.

Но если во всяком без исключения поведении заложена «энергетика» (или «экономика»), представляющая его аффективный аспект, то вызываемые этой «энергетикой» обмены со средой необходимо предполагают существование некой формы или структуры, определяющей те возможные пути, по которым проходит связь субъекта с объектом. Именно в таком структурировании поведения и состоит его когнитивный аспект. Восприятие, сенсомоторное научение (навык и т.д.), акт понимания, рассуждение и т.д. – все это сводится к тому, чтобы тем или иным образом, в той или иной степени структурировать отношения между средой и организмом. Именно на этом основании все они объединяются в когнитивной сфере поведения и противостоят явлениям аффективной сферы. Мы будем говорить об этом в связи с когнитивными функциями, понимаемыми в самом широком смысле (включая сюда и сенсомоторные адаптации организма).

Аффективная и когнитивная жизнь являются, таким образом, неразделимыми, оставаясь в то же время различными. Они неразделимы, поскольку всякий взаимообмен со средой предполагает одновременно и наложение структуры, и создание ценностей (структуризацию и валоризацию); но от этого они не становятся менее различными между собой, поскольку эти два аспекта поведения никак не могут быть сведены друг к другу. Вот почему даже в области чистой математики невозможно рассуждать, не испытывая никаких чувств, и, наоборот, невозможно существование каких бы то ни было чувств без известного минимума понимания или различения. Акт интеллекта предполагает сам по себе известную энергетическую регуляцию как внутреннюю (интерес, усилие, легкость и т.д.), так и внешнюю (ценность изыскиваемых решений и объектов, на которые направлен поиск), которые обе по своей природе аффективны и сопоставимы со всеми другими регуляциями подобного рода. И наоборот, никакая из интеллектуальных или перцептивных реакций не представляет такого интереса для когнитивной жизни человека, как те моменты восприятия или интеллекта, которые обнаруживаются во всех проявлениях эмоциональной жизни. То, что в жизни здравый смысл зовет «чувством» и «умом», рассматривая их как две «способности», противостоящие одна другой, суть две разновидности поведения, одна из которых направлена на людей, а другая – на идеи или вещи. При этом каждая из этих разновидностей, в свою очередь, обнаруживает и когнитивный, и аффективный аспекты действия, аспекты, всегда объединенные в действительной жизни и ни в какой степени не являющиеся самостоятельными способностями.

Более того, сам интеллект невозможно оторвать от других когнитивных процессов. Он, строго говоря, не является одной из структур, стоящей наряду с другими структурами. Интеллект – это определенная форма равновесия, к которой тяготеют все структуры, образующиеся на базе восприятия, навыка и элементарных сенсомоторных механизмов. Ведь в самом деле, нужно понять, что если интеллект не является способностью, то это отрицание влечет за собой необходимость некой непрерывной функциональной связи между высшими формами мышления и всей совокупностью низших разновидностей когнитивных и моторных адаптаций. И тогда интеллект будет пониматься как именно та форма равно-

весия, к которой тяготеют все эти адаптации. Это, естественно, не означает ни того, что рассуждение состоит в согласовании перцептивных структур, ни того, что восприятие может быть сведено к бессознательному рассуждению (хотя оба эти положения могли бы найти известное обоснование), так как непрерывный функциональный ряд не исключает ни различия, ни даже гетерогенности входящих в него структур. Каждую структуру следует понимать как особую форму равновесия, более или менее постоянную для своего узкого поля и становящуюся непостоянной за его пределами. Эти структуры, расположенные последовательно, одна над другой, следует рассматривать как ряд, строящийся по законам эволюции таким образом, что каждая структура обеспечивает более устойчивое и более широко распространяющееся равновесие тех процессов, которые возникли еще в недрах предшествующей структуры. Интеллект – это не более чем родовое имя, обозначающее высшие формы организации или равновесия когнитивных структурирований.

Этот способ рассуждения приводит нас к убеждению, что интеллект играет главную роль не только в психике человека, но и вообще в его жизни. Гибкое, одновременно устойчивое структурное равновесие поведения – вот что такое интеллект, являющийся по своему существу системой наиболее жизненных и активных операций. Будучи самой совершенной из психических адаптаций, интеллект служит, так сказать, наиболее необходимым и эффективным орудием во взаимодействиях субъекта с окружающим миром, взаимодействиях, которые реализуются сложнейшими путями, выходят далеко за пределы непосредственных и одномоментных контактов, для того чтобы достичь заранее установленных и устойчивых отношений. Однако, с другой стороны, этот же способ рассуждения запрещает нам ограничить интеллект его исходной точкой, интеллект для нас есть определенный конечный пункт, а в своих истоках он неотделим от сенсомоторной адаптации в целом, так же как за ее пределами – от самых низших форм биологической адаптации.

**Адаптивная природа интеллекта.** Если интеллект является адаптацией, то нам, прежде всего, следует дать определение последней. Чтобы избежать чисто терминологических трудностей финалистского языка, мы бы охарактеризовали адаптацию как то, что обеспечивает равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды. Действие организма на окружающие его объекты можно назвать *ассимиляцией* (употребляя этот термин в самом широком смысле), поскольку это действие зависит от предшествующего поведения, направленного на те же самые или на аналогичные объекты. В самом деле, ведь любая связь живого существа со средой обладает той характерной особенностью, что это существо, вместо того чтобы пассивно подчиняться среде, само активно ее преобразует, налагая на нее свою определенную структуру. Физиологически это означает, что организм, поглощая из среды вещества, перерабатывает их в соответствии со своей структурой. Психологически же происходит, по существу, то же самое, только в этом случае вместо изменений субстанциального порядка, происходят изменения исключительно функционального порядка, обусловленные моторной деятельностью, восприятием и взаимовлиянием реальных или потенци-

альных действий (концептуальные операции и т.д.). Таким образом, психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться. С другой стороны, и среда оказывает на организм обратное действие, которое, следуя биологической терминологии, можно обозначить словом «аккомодация». Этот термин имеет в виду, что живое существо никогда не испытывает обратного действия как такового со стороны окружающих его тел, но что это действие просто изменяет ассимилятивный цикл, аккомодируя его в отношении к этим телам. В психологии обнаруживается аналогичный процесс: воздействие вещей на психику всегда завершается не пассивным подчинением, а представляет собой простую модификацию действия, направленного на эти вещи. Имея в виду все вышесказанное, можно было бы определить адаптацию как равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, или, что, по существу, одно и то же, как равновесие во взаимодействиях субъекта и объектов.

В случае органической адаптации эти взаимодействия, будучи материальными, предполагают взаимопроникновение между той или иной частью живого тела и той или иной частью внешней среды. В противоположность этому психическая жизнь, как мы уже видели, начинается с функциональных взаимодействий, т.е. с того момента, когда ассимиляция не изменяет более ассимилируемые объекты физико-химическим образом, а включает их в формы своей собственной деятельности (равным образом можно сказать, что она начинается с того момента, когда аккомодация влияет только на эту деятельность). И тогда становится понятным, каким образом на прямое взаимопроникновение организма и среды с появлением психической жизни налагаются опосредствованные взаимодействия субъекта и объектов, осуществляющиеся на все более значительных пространственно-временных расстояниях и по все более сложным траекториям. Все развитие психической деятельности от восприятия и навыков к представлениям и памяти вплоть до сложнейших операций умозаключения и формального мышления является, таким образом, функцией от все увеличивающихся в масштабе взаимодействий и тем самым функцией от равновесия между ассимиляцией организмом все более и более удаленной от него действительности и его аккомодацией к ней.

И именно в этом смысле можно было бы сказать, что интеллект с его логическими операциями, обеспечивающими устойчивое и вместе с тем подвижное равновесие между универсумом и мышлением, продолжает и завершает совокупность адаптивных процессов. Ведь органическая адаптация в действительности обеспечивает лишь мгновенное, реализующееся в данном месте, а потому и весьма ограниченное равновесие между живущим в данное время существом и современной ему средой. А уже простейшие когнитивные функции, такие как восприятие, навык и память, продолжают это равновесие, как в пространстве (восприятие удаленных объектов), так и во времени (предвосхищении будущего, восстановление в памяти прошлого). Но лишь один интеллект, способный на все отклонения и все возвраты в действии и мышлении, лишь он один тяготеет к тотальному равновесию, стремясь к тому, чтобы ассимилировать всю совокупность действительности и чтобы аккомодировать к ней действие, которое он освобождает от

рабского подчинения изначальным «здесь» и «теперь».

**Определение интеллекта.** Чтобы определить интеллект (что, без сомнения, весьма важно, ибо необходимо ограничить область, выступающую под этим названием, если собираются ею заниматься), достаточно указать на степень сложности тех дистантных взаимодействий, начиная с которых мы будем употреблять термин «интеллектуальный». Здесь серьезным препятствием является то, что нижняя граница сложности всегда остается произвольной. Для одних ученых, таких, как Клапаред и Штерн, интеллект – это психическая адаптация к новым условиям. Клапаред в силу этого противопоставляет интеллект инстинкту и навыку, которые являются наследственными или приобретенными адаптациями к повторяющимся условиям. Для него интеллект начинается с простейших эмпирических поисков, являющихся источником тех интериоризованных поисков, которые затем, уже на высшем уровне, характеризуют деятельность по созданию гипотезы. Для Бюлера, который также делит структуры на три типа (инстинкт, дрессура, интеллект), это определение слишком широко: интеллект возникает только вместе с актом внезапного понимания (*Aha-Erlebnis*), в то время как поиск относится к навыку. Так же поступает и Кёлер, сохраняя термин «интеллект» только для актов резкого изменения структур и исключая из него поиск. Несомненно, что поиск появляется вместе с возникновением простейших навыков, которые сами в момент их выработки являлись адаптациями к новым условиям. С другой стороны, вопрос, гипотеза и проверка, совокупность которых, по Клапареду, и образует интеллект, находятся в зародыше уже в потребностях, пробах и ошибках, так же как и в эмпирических утверждениях, свойственных наименее развитым сенсомоторным адаптациям. Остается, следовательно, одно из двух: либо удовлетвориться функциональным определением, рискуя включить в интеллект почти все когнитивные структуры, либо избрать критерием какую-нибудь одну особую когнитивную структуру, но при таком (конечно, условном) выборе мы рискуем пренебречь естественной преемственностью этих структур.

Имеется, однако, возможность определить интеллект тем направлением, на которое ориентировано его развитие, и не настаивать при этом на решении вопроса о границах интеллекта; последние при таком подходе предстают как определяемые последовательными стадиями или формами равновесия. Тогда можно одновременно исходить из точек зрения как функциональной ситуации, так и структурного механизма. Исходя из первой, можно сказать, что поведение тем более «интеллектуально», чем сложнее и многообразнее становятся траектории, по которым проходят воздействия субъекта на объекты, и к чем более прогрессирующим композициям они ведут. Кривые, по которым осуществляется восприятие, очень просты, даже при большой удаленности воспринимаемого объекта. Навык представляется чем-то более сложным, но его пространственно-временные звенья сочленены в единое целое, части которого не могут ни существовать самостоятельно, ни образовывать друг с другом особые сочетания. В отличие от них, интеллектуальный акт – состоит ли он в том, чтобы отыскать спрятанный предмет и найти скрытый смысл образа – предполагает определенное число путей (в пространстве и времени), одновременно самостоятельных и способных к сочетанию

друг с другом (т.е. к композиции). С точки зрения структурного механизма, простейшие сенсомоторные адаптации неподвижны и одноплановы, тогда как интеллект развивается в направлении обратимой мобильности. Именно в этом, как мы увидим далее, и состоит существенная черта операций, характеризующих живую логику в действии. Но одновременно мы видим, что обратимость – это не что иное, как сам критерий равновесия (как этому нас учат физики). Определить интеллект как прогрессирующую обратимость мобильных психических структур – это то же самое, что в несколько иной формулировке сказать, что интеллект является состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсомоторного и когнитивного порядка, так же как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой.

*Ж. Пиаже*

## ЛОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ<sup>1</sup>

### Психологическое развитие операций

<...> С психологической точки зрения, операции – это действия, которые перенесены внутрь, обратимы и скоординированы в системе, подчиняющейся законам, которые относятся к системе как к целому. Они представляют собой действия, которые, прежде чем они стали выполняться на символах, выполнялись на объектах. Они перенесены внутрь, так как выполняются в мысли, не утрачивая при этом своего естественного характера действия. Они обратимы в противоположность простым действиям, которые не обратимы. Так, операция соединения может быть немедленно переведена в операцию разъединения, тогда как действие письма слева направо не может быть переведено в действие письма справа налево без выработки нового, отличающегося от первого навыка. Наконец, поскольку эти операции не существуют изолированно, они связаны в форму структурированного целого. <...>

В построении операций можно выделить четыре основные стадии, занимающие период от рождения до зрелости.

**(1) Сенсомоторный период (0–2 года).** До овладения языком маленький ребенок способен выполнить только не требующие мыслительной деятельности моторные действия. В этих действиях, правда, проявляются некоторые черты интеллекта, как мы его себе обычно представляем: например, чтобы укрыться, ребенок набрасывает на себя одеяльце. Однако сенсомоторный интеллект по своему характеру еще не является операциональным, так как действия детей еще не перенесены внутрь, в форму представлений (мысли). Но практически даже в таком типе

---

<sup>1</sup> Пиаже Ж. Избранные психологические труды/ Пер. с англ. и фр. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 586–606.

интеллекта вырисовывается определенная тенденция к обратимости, что является уже признаком построения определенных инвариантов. Основным смыслом этих инвариантов состоит в том, что они включают в себя построение константного объекта. Можно утверждать, что объект приобретает константный характер, когда признается его существование за пределами, поставленными ограничениями чувственного поля, т.е. когда он не пропадает, выходя из поля зрения, слышимости и т.д. Первоначально объекты никогда не мыслятся неизменными; ребенок оставляет всякую попытку отыскать их, как только они куда-либо спрятаны. Например, если спрятать часы в носовой платок, то ребенок просто отдернет свою руку, вместо того чтобы развернуть носовой платок. Даже когда ребенок может взглянуть за ширму, где спрятаны предметы, он вначале не улавливает последовательности изменений в положении предмета. Если, например, предмет был в А, то при повторном показе он продолжает ожидать его в А даже после того, как предмет на глазах ребенка был передвинут в В, и т.д., и только к концу первого года у ребенка вырабатывается представление о константности предмета в окружающем его пространственном поле. Таким образом, постоянный характер объекта выступает как следствие организации пространственного поля, т.е. организации, которая формируется посредством координации движений ребенка. Осуществление такой координации предполагает, что ребенок способен вернуться к исходной точке (обратимость) и изменить направление движения (ассоциативность); следовательно, сама координация имеет тенденцию принять форму группы. Построение такого первого инварианта есть результат обратимости в ее начальной фазе. Сенсомоторное пространство достигает равновесия в своем развитии благодаря тому, что оно становится организованным с помощью «группы перемещений». А. Пуанкаре выводил происхождение пространства из такой группы, тогда как фактически она является конечной формой равновесия. Константный объект выступает при этом как инвариант, построенный средствами такой группы; следовательно, даже на сенсомоторной стадии существует двойная тенденция интеллекта к обратимости и сохранению.

**(2) Дооперациональная мысль (от 2 до 7 лет).** К полутора–двум годам у ребенка появляется символическая функция: язык, символическая игра (начало произвольных выдумок), отсроченная имитация, воспроизводящая событие спустя некоторое время, и определенный тип внутренней имитации, являющейся основой для развития образного мышления. И именно на базе символической функции «формирующего представления» (representation formation) становится возможной интериоризация действия в мысль. Область функционирования интеллекта становится значительно более широкой. К действиям, порождаемым непосредственным пространственным окружением ребенка, прибавляются осознания действий прошлого (как результат рассказанных историй), а также действий, не связанных с данным местом нахождения ребенка. Появляется как мысленное разделение объекта, так и собирание его по частям, и т.д. Однако практическая обратимость сенсомоторного периода совершенно недостаточна для решения всех встающих перед ребенком задач – большинство из них требует привлечения особых психологических операций. Ребенок не может сразу построить такие операции – требуют-

ся годы подготовки и организации. Фактически намного труднее правильно воспроизвести действие в мысли, чем выполнить его на уровне поведения. Например, ребенок двух лет может координировать в группу свои движения от одного места к другому (когда он ходит по комнате или в саду); такая же координация имеет место при поворачивании предметов. Но прежде чем он сможет точно представить свои действия в мышлении, воспроизвести их по памяти с помощью предметов, плана комнаты или сада или мысленно представить себе положение предметов, обращаясь к плану, проходит большой период времени. Для всего периода от 2 до 7 лет характерно отсутствие обратимых операций и понятий сохранения для более высокого уровня развития, чем сенсомоторный. Например, когда ребенок от 4 до 6 лет переливает жидкость или перекладывает бусинки из одной стеклянной бутылки в другую, отличную от первой по форме, он верит, что действительное количество жидкости или бусинок во второй бутылке в результате этого процесса возрастает или уменьшается. Он уверен, что две палки одинаковой длины равны, если их конечные точки совпадают, но если мы немного сдвинем одну из них относительно другой, то он решит, что палка удлинилась. Ребенок считает, что расстояние между двумя предметами изменится, если между ними положить третий предмет. Когда равные части берутся от двух равных целых фигур, у него нет уверенности в том, что оставшиеся части равны, если они различаются по своей конфигурации. Везде, где речь идет о непрерывных или дискретных величинах, приходится сталкиваться точно такими же явлениями – с отсутствием элементарнейших форм сохранения, что, в свою очередь, является результатом отсутствия операциональной обратимости. Это становится непосредственно очевидным, когда имеется конфликт между воспринимаемой конфигурацией и логикой. Таким образом, суждениям ребенка данного уровня о количестве недостает систематической транзитивности. Если даны две равные величины А и В и затем две равные величины В и С, то ребенок может установить равенство каждой пары ( $A = B$  и  $B = C$ ); равенство же первой величины А и последней С он не фиксирует.

В свое время мы охарактеризовали этот период как «дологический». Наши рецензенты Исаак, Хазлет и многие другие справедливо критиковали такую характеристику, поскольку в ее первоначальном обосновании, которое тогда представлялось удовлетворительным, кое-что оказалось не совсем правильным. Исходя из постулата, что все логические проблемы возникают в первую очередь из действий с объектами, мы можем теперь сказать, что этот период следует охарактеризовать как дооперациональный. Тогда наша позиция оказывается идентичной позиции наших критиков, если рассматривать логику как имеющую своим существенным основанием операции, но при условии, что первые операции возникают обычно только в возрасте 7–8 лет и притом в конкретной форме (т.е. они выполняются на объектах), тогда как вербальные или пропозициональные операции возникают лишь к 11–12 годам.

**(3) Конкретные операции (от 7 до 11 лет).** Различные типы мыслительной деятельности, возникшие в течение предшествующего периода, достигают, наконец, состояния «подвижного» равновесия – они становятся обратимыми (оказывается возможным возвращение к начальному положению, или к исходной точке).

Логические операции, таким образом, вырастают как продукт координации действий соединения, разъединения, упорядочивания и установления соответствий, обретших форму обратимых систем. До сих пор мы рассматривали операции, выполняемые только на самих предметах. Такие конкретные операции принадлежат к логике классов и отношений, причем в них не принимается в расчет всеобщность возможных преобразований классов и отношений (их комбинаторные возможности). Для того чтобы выяснить как положительные свойства этих операций, так и то, в чем они ограничены, необходим тщательный анализ. Одной из первых важных операциональных систем является классификация, или включение классов друг в друга (например, «воробьи (А) < птицы (В) < животные (С) < живые существа (D)»); можно привести много других подобных систем включений классов). Такая система допускает следующие операции:

$A+A' = B$ ;  $B+B'=C$  и т.д. (где  $A \times A'=0$ ;  $B \times B'=0$  и т.д.);

$B - A' = A$ ;  $C - B' = B$  и т.д.

Мы видели, почему эти операции необходимы для построения отношения включения. Вторая столь же важная операциональная система – *сериация*, или объединение асимметричных транзитивных отношений в систему. Например, ребенку дается определенное число неравных отрезков А, В, С, D... и ему нужно расположить их в порядке возрастания длины. Если отрезки существенно не равны, то не возникает никакой логической проблемы, и ребенок может построить серию, основываясь на одном наблюдении. Но если вариации в длине малозаметны, то отрезки должны сравниваться одновременно по два, прежде чем их можно будет расположить в такую серию. При этом наблюдается следующее. В среднем до 7 лет ребенок не в состоянии двигаться систематически; он сравнивает произвольно выбранные пары ВD, АЕ, СG и т.д., а затем корректирует результаты. Начиная с 7 лет, он использует систематический метод; сначала выбирает наименьший из элементов, потом наименьший из оставшихся и т.д. и таким путем легко строит серию. Этот метод предполагает способность к координации двух инверсных отношений:  $E > D$ ,  $C, B, A$  и  $E < F, G, H$  и т.д. Если мы через а обозначим отношение, выражающее различие между А и В, через b – различие между А и С, через с – между А и D, а через а' – различие между В и С, через b' – между С и D, через с' – между D и E и т.д., то получим следующие операции:

$a+a'=b$ ;  $b+b'=c$  и т.д.  $b - a'=a$ ;  $c-b'=b$  и т.д.

На протяжении рассматриваемого периода появляются и другие системы, имеющие мультипликативный характер. Например, ребенок может классифицировать объекты, рассматривая их со стороны двух характеристик одновременно: площадь ( $A_1$ ) или не-площадь ( $A'_1$ ) и красное ( $A_2$ ) или не-красное ( $A'_2$ ). В этом случае можно построить таблицу с двойным входом или матрицу; из умножения ее элементов получаются следующие 4 элемента:

$B_1 \times B_2 = A_1A_2 + A_1A'_2 + A'_1A_2 + A'_1A'_2$ .

Аналогичным образом дети приобретают способность мультипликации отношений, употребляя таблицы различных типов, различные виды соответствия и т.д. Эти различные системы логических операций очень важны, в частности, для построения понятия числа, времени, движения, а также для построения различных

геометрических отношений (топологических, проективных и евклидовых). В этой связи особенно интересно проанализировать, как система положительных и отрицательных целых чисел и система линейных мер строятся в тесной связи с операциями классов и отношений, но на основе методов, которые порой существенно отличаются от соответствующих методов логики. Для поставленной нами цели, однако, рассмотрение деталей такого построения не является необходимым. Важно подчеркнуть, что, несмотря на ряд достижений ребенка в логической технике в период конкретных операций, сам по себе этот период ограничен по сравнению с последующим периодом в двух существенных отношениях.

Первое из этих ограничений определяется недостаточно формальным характером операций этого уровня. Формальные операции еще не полностью отделены от конкретных данных, к которым они применяются. Другими словами, операции развиваются последовательно в каждой предметной области, не достигая пока еще полной всеобщности. В результате происходит постепенное структурирование этих областей.

Когда, например, мы показываем ребенку два глиняных шарика одинаковой величины и веса и придаем одному из них форму колбаски или блина, то при этом возникает проблема сохранения трех типов: (1) содержит ли измененный шарик такое же количество вещества, как и прежде, (2) такой же вес, (3) такой же объем, измеряемый количеством вытесненной воды?

Сохранение вещества, которое в первый период при изменении воспринимаемой конфигурации отсутствовало (ребенок употребляет, например, такие аргументы, как «здесь больше глины, так как эта вещь длиннее» и «здесь меньше, так как она тоньше» и т.д.), для детей от 7 до 8 лет воспринимается как логическая необходимость и обосновывается следующими тремя аргументами: (а) предмет только удлинился (или укоротился) и легко можно восстановить его прежнюю форму (простая обратимость); (b) он удлинился, но то, что он приобрел в длине, он потерял в толщине (композиция отношений через обратимую композицию); (с) ничего не прибавлено и не убавлено (операция идентичности, приводящая снова к первоначальному положению, – продукт прямой и инверсной операций). Но те же самые дети отрицают сохранение веса по причинам, аналогичным тем, на которые ссылаются дети до 7 лет при отрицании сохранения вещества – длиннее, тоньше и т.д. Только к 9–10 годам они допускают сохранение веса, причем приводят в подтверждение те же три аргумента (а), (b), (с), формулируя их точно в таких же терминах. При этом, однако, обнаруживается, что дети этого возраста отрицают сохранение объема, делая это по тем же самым причинам, по которым они отрицали сохранение вещества и веса. Наконец, в возрасте 11–12 лет они опять употребляют аргументы (а), (b), (с), чтобы обосновать сохранение объема! Мы получим аналогичные результаты, если будем изучать сохранение вещества, веса и объема на других примерах, скажем, с растворением куска сахара или намачиванием жареной кукурузы в воде. Фактически же нам вполне достаточно однажды найти отсутствие соответствия. Например, дети от 7 до 8 лет могут расположить предметы в серию соответственно их длине или размеру, но обычно лишь к 9–10 годам они приобретают способность составлять серии по весу (ср. серию весов в тестах Бине-Симона).

Транзитивный характер равенств в случае длин ребенок осознает в 7–8 лет, но для весовых отношений ту же транзитивность он понимает только к 9–10 годам, для объемов – к 11–12 годам.

Короче говоря, все области опыта (форма, пространство, вес и т.д.) поочередно преобразуются в структуры посредством группы конкретных операций, и постепенно происходит построение инвариантов (или понятий сохранения). Эти операции и инварианты не могут быть генерализованы сразу во всех областях, поэтому происходит постепенное структурирование различных предметных сфер с запаздыванием во времени на несколько лет для различных областей или содержаний. Это объясняет, почему конкретные операции не могут образовать систему формальной логики – они не полностью формализованы, ибо форма еще не полностью отделена от содержания. Операциональные системы этого уровня ограничены и в другом отношении – они частичны. С помощью конкретных операций можно классифицировать, упорядочивать серии, получать равенства и устанавливать соответствия между объектами и т.д., не объединяя эти операции в единое структурированное целое. Именно последнее обстоятельство препятствует построению чистой формальной логики из конкретных операций. С психологической точки зрения это означает, что такие операции еще не вполне достигли равновесия; оно появится только на следующей стадии.

**(4) Пропозициональные, или формальные, операции (от 11–12 до 14–15 лет).** Последний период операционального развития начинается с 11–12 лет и приводит к состоянию равновесия в 14–15 лет, когда у ребенка формируется логика взрослого.

На четвертой стадии операционального развития наблюдается появление нового свойства – способности мыслить гипотезами. Такое гипотетико-дедуктивное рассуждение является характерным для вербального мышления, характерным, между прочим, с той точки зрения, что оно создает возможность принять любые данные как нечто чисто гипотетическое и строить рассуждение относительно них. Представим себе, например, что ребенку дали прочесть следующий ряд бессмысленных предложений из теста Белларда (Ballard): «Я очень рад, что я не ем луковиц, так как, если я люблю их, я должен буду всегда есть их, а я ненавижу есть неприятные вещи». Если этот ребенок находится на уровне конкретного мышления, то он начнет критиковать исходные посылки: «луковицы не неприятны», «это неправильно не любить их» и т.д. Но если он находится на рассматриваемом нами уровне, то он принимает эти посылки без обсуждения и просто указывает на противоречие между «я люблю их» и «луковицы неприятны».

Субъект этого уровня оперирует гипотезами не только в вербальном плане. Появившаяся новая способность глубоко влияет на его поведение в лабораторных экспериментах. Когда ему дают один из приборов, которые употребляла моя коллега Б. Инельдер в проводившемся ею исследовании физического вывода, он действует с ним совсем не так, как действовал субъект на уровне конкретного мышления. Например, когда дан маятник и разрешено изменять длину и амплитуду его колебаний, его гири и первоначальные импульсы, то испытуемые в возрасте от 8 до 12 лет просто случайным путем подбирают факты, классифицируют их, строят

серии и устанавливают соответствия между достигнутыми результатами. Испытуемые в возрасте от 12 до 15 лет пытаются после немногих проб сформулировать все возможные гипотезы относительно факторов, которые необходимо принимать в расчет, и затем упорядочивают свои эксперименты как функцию этих факторов. Это новое отношение порождает ряд следствий. Во-первых, для установления или проверки действительных соотношений между предметами мысль более не движется от актуального к теоретическому, а сразу начинает с теории. Вместо точной координации фактов, относящихся к актуальному миру, гипотетико-дедуктивное рассуждение строит выводы из возможных положений и, таким образом, ведет к всеобщему синтезу возможного и необходимого. Из этого следует, что логика субъекта относится теперь к высказываниям так же, как и к объектам. Таким путем строится группа пропозициональных операций, таких, как импликация  $p \supset q$  (если..., то...), дизъюнкция  $p \vee q$ , несовместимость  $p \mid q$  и т.д. Следует подчеркнуть, что это не просто новые лингвистические формы, выражающие уже известные на уровне конкретных операций соотношения между объектами. Эти новые операции, относящиеся к механизму доказательства, полностью изменяют отношение испытуемого к эксперименту. Б. Инельдер, например, смогла показать, что метод различия – когда единственный фактор варьируется во времени, а все остальные факторы не изменяются – появляется только к 12–15 годам. Легко показать, что этот метод предполагает пропозициональные операции, поскольку он основывается на комбинаторной системе, возникающей из чего-то большего, чем простое установление конкретных отношений. Логика высказываний особенно полезна тем, что она позволяет открыть новые возможные виды инвариантов, находящихся за пределами эмпирической проверки. <...>

Построение пропозициональных операций не является единственной характерной особенностью четвертого периода. При анализе этого уровня возникают интереснейшие психологические проблемы, которые связаны с появлением новой группы операций или «операциональных схем», не относящихся к логике высказываний. Подлинная природа таких схем далеко не очевидна.

Первая из этих операциональных схем относится к комбинаторным операциям (комбинации, перестановки, конгломераты). Во введении мы указывали на то, что дети, начиная с 12 лет и старше, способны строить всевозможные комбинации в эксперименте с вытаскиванием наугад цветных фишек из мешка. Можно было бы привести целый ряд других примеров на этот счет. Таков, в частности, прием, с помощью которого испытуемые в возрасте от 12 до 14 лет стараются всеми возможными способами осуществить соединение ( $n$  по  $n$ ) пяти растворов различных бесцветных и не обладающих запахом химических соединений, из которых три дают определенным образом окрашенный продукт, четвертый меняет окраску, а пятый нейтрален. В то время как испытуемые предыдущего уровня просто случайно смешивают эти жидкости, испытуемые данного уровня стараются брать химические соединения систематически и сохранить строгий контроль над экспериментом.

Вторая операциональная схема – это пропорции. Из большого числа экспериментов различного типа в опытах с движением, геометрическими отношениями,

вероятностью как функцией закона больших чисел, пропорциями между весом и расстоянием на двух сбалансированных плечах весов и т.д. мы пришли к заключению, что дети от 8 до 10 лет не могут обнаружить имеющиеся в этих случаях пропорциональные зависимости. В среднем от 11 до 12 лет дети строят качественную схему, которая очень быстро подводит их к метрическим соотношениям, часто даже без специального обучения этим последним в школе. Возникает вопрос: почему понимание пропорций возникает только на этом уровне, а не раньше?

Другая операциональная схема, строение которой может быть с пользой проанализировано, – это механическое равновесие, включающее равенство между действием и реакцией. В системе, где поршень оказывает давление на воду, содержащуюся в двух сообщающихся сосудах, испытуемый может понять принцип изменения уровня воды только на основе различения четырех процессов, очень легко описываемых терминах операций. Увеличение давления в системе вызывается прибавлением груза – прямая операция (a); обратная операция (b) – уменьшение давления – вызывается снятием груза; реципрокная операция (c) – увеличивающееся сопротивление воды – объясняется возрастанием ее плотности; операция, обратная реципрокной, (d) – уменьшение сопротивления в воде. Если подростки в возрасте от 14 до 15 лет легко различают эти четыре операции и правильно координируют их, то дети младшего возраста не понимают, что давление воды, определяемое ее уровнем в сосуде, противодействует давлению пресса.

Что касается операциональных схем, связанных с вероятностями, корреляциями, мультипликативными компенсациями и т.д., то достаточно лишь простого упоминания о них; вышеприведенные примеры показывают, как они могут быть переведены в логические операции.

Таким образом, четвертый период включает в себя, два важных приобретения. Во-первых, логику высказываний, которая является формальной, независимой от содержания и представляет собой общую структуру, координирующую различные логические операции в единую систему. Во-вторых, серии операциональных схем, не имеющие очевидной связи ни друг с другом, ни с логикой высказываний.

*3. Фрейд*

## **РАЗДЕЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ<sup>1</sup>**

Уважаемые дамы и господа! Я знаю, что в своих взаимоотношениях с лицами или вещами вы сами определяете, что является исходным пунктом. Так было и с психоанализом: для развития, которое он получил, для отклика, который он нашел, было небезразлично, что начал он с работы над симптомом, самым чуждым

---

<sup>1</sup> Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989. – С. 334–349.

для Я элементом, который имеется в душе. Симптом происходит от вытесненного, являясь одновременно его представителем перед Я, но вытесненное для Я – это чужая страна, внутренняя заграница, так же как реальность – разрешите такое необычное выражение – заграница внешняя. От симптома путь лежал к бессознательному, к жизни влечений, к сексуальности, и это было время, когда против психоанализа выдвигались глубокомысленные возражения, что человек – существо не только сексуальное, он знаком и с более благородными и более высокими порывами. Можно было бы добавить, что, вдохновленный сознанием этих высоких порывов, он нередко позволяет себе несуразные мысли и игнорирование фактов.

Вам лучше знать, что с самого начала у нас считалось: человек страдает от конфликта между требованиями жизни влечений и сопротивлением, которое поднимается в нем против них, и мы ни на миг не забывали об этой сопротивляющейся, отклоняющей, вытесняющей инстанции, которая, как мы полагали, обладает своими особыми силами, стремлениями Я, и которая совпадает с Я популярной психологии. Только ведь при всех трудных успехах научной работы и психоанализу не под силу было одновременно изучать все области и высказывать суждение сразу по всем проблемам. Наконец, дело дошло до того, что мы смогли направить свое внимание с вытесненного на вытесняющее и встали перед этим Я, казавшимся таким само собой разумеющимся, в твердой уверенности и здесь встретить вещи, к которым мы могли быть не подготовлены; однако было нелегко найти первый подход. Вот об этом-то я и хочу с вами сегодня побеседовать! <...>

Ситуация, в которой мы находимся в начале нашего исследования, сама должна указать нам путь. Мы хотим сделать предметом этого исследования Я, наше наисобственнейшее Я. Но возможно ли это? Ведь Я является самым подлинным субъектом, как же оно может стать объектом? И все-таки, несомненно, это возможно. Я может взять себя в качестве объекта, обращаться с собой, как с прочими объектами, наблюдать себя, критиковать и бог знает что еще с самим собой делать. При этом одна часть Я противопоставляет себя остальному Я. Итак, Я расчленимо, оно расчленяется в некоторых своих функциях, по крайней мере, на время. Части могут затем снова объединиться. Само по себе это не ново, возможно, непривычный взгляд на общеизвестные вещи. С другой стороны, нам знакома точка зрения, что патология своими преувеличениями и огрублениями может обратить наше внимание на нормальные отношения, которые без этого ускользнули бы от нас. Там, где она обнаруживает слом и срыв, в нормальном состоянии может иметь место расчленение. Если мы бросим кристалл на землю, он разобьется, но не произвольно, а распадется по направлениям своих трещин на куски, грани которых, хотя и невидимо, все-таки предопределены структурой кристалла. Такими растрескавшимися и расколовшимися структурами являются душевнобольные. И мы не можем им отказать в чем-то вроде почтительного страха, который испытывали древние народы перед сумасшедшими. Они отвернулись от внешней реальности, но именно поэтому они больше знают о внутренней, психической реальности и могут нам кое-что выдать, что было бы нам иначе недоступно. Об одной группе таких больных мы говорим, что они страдают бредом наблюдения

(Beobachtungswahn). Они жалуются нам, что постоянно и вплоть до самых интимных отправлений находятся под удручающим наблюдением неизвестных сил, вероятно все-таки лиц, и в галлюцинациях слышат, как эти лица объявляют о результатах своих наблюдений: «Сейчас он хочет сказать это, вот он одевается, чтобы выйти, и т.д.» Это наблюдение – еще не то же самое, что преследование, но близко к нему, оно предполагает, что больному не доверяют, ждут, как бы застать его за запретными действиями, за которые его должны наказать. Что было бы, если бы эти сумасшедшие были правы, если бы у нас у всех была такая наблюдающая и угрожающая наказанием инстанция в Я, которая у них лишь резко отделена от Я и по ошибке смещена во внешнюю реальность?

Не знаю, произойдет ли с вами то все, что и со мной. Но с тех пор, как под сильным впечатлением этой картины болезни мною овладела идея, что отделение наблюдающей инстанции от остального Я может быть в структуре Я закономерной чертой, она меня не оставляет, и я вынужден был заняться изучением и других характерных особенностей и отношений этой отделенной таким образом инстанции. Вскоре был сделан следующий шаг. Уже содержание бреда наблюдения намекает на то, что наблюдение является лишь подготовкой к суду и наказанию, и, таким образом, мы узнаем, что у этой инстанции есть другая функция, которую мы называем своей совестью. Вряд ли в нас найдется что-либо другое, что мы бы так постоянно отделяли от своего Я и так легко противопоставляли ему, как совесть. Я чувствую склонность что-то сделать, что обещает мне наслаждение, но отказываюсь от этого на основании того, что совесть мне этого не позволяет. Или, поддавшись чрезмерному желанию наслаждения, я делаю что-то, против чего поднимается голос совести, и после проступка моя совесть наказывает меня упреками стыда, заставляет раскаиваться за него. Я мог бы сказать просто, что особая инстанция, которую я начинаю различать в Я, является совестью, но более осторожным было бы считать эту инстанцию самостоятельной и предположить, что совесть является одной из ее функций, а самонаблюдение, необходимое как предпосылка судебной деятельности совести, является другой ее функцией. А так как, признавая самостоятельное существование какой-либо вещи, нужно дать ей имя, я буду отныне называть эту инстанцию в Я «Сверх-Я».

<...> Едва мы примирились с идеей такого Сверх-Я, которое пользуется известной самостоятельностью, преследует собственные намерения и в своем обладании энергией независимо от Я, как перед нами неизбежно встает картина болезни, в которой со всей ясностью обнаруживается строгость, даже жестокость этой инстанции и изменения ее отношения Я. Я имею в виду состояние меланхолии, вернее, приступа меланхолии, о котором и вы тоже достаточно много слышали, даже если вы не психиатры. При этом недуге, о причинах и механизмах которого мы слишком мало знаем, наиболее яркой чертой является способ обращения Сверх-Я – про себя вы можете сказать: совести – с Я. В то время как меланхолик в здоровом состоянии может быть более или менее строг к себе, как любой другой, в приступе меланхолии Сверх-Я становится сверхстрогим, ругает, унижает, истязает бедное Я, заставляет его ожидать самых строгих наказаний, упрекает его за давно содеянное, которое в свое время воспринималось легко, как будто

оно все это время собирало обвинения и только выжидало своего теперешнего прилива сил, чтобы выступить с ними и вынести приговор на основании этих обвинений. Сверх-Я предъявляет самые строгие моральные требования к отданному в его распоряжение беспомощному Я, оно вообще представляет собой требования морали, и мы сразу понимаем, что наше моральное чувство вины есть выражение напряжения между Я и Сверх-Я. Это весьма примечательный результат наблюдения: мораль, данная нам якобы от бога и пустившая столь глубокие корни, выступает [у таких пациентов] как периодическое явление. Потому что через определенное количество месяцев все моральное наваждение проходит, критика Сверх-Я умолкает, Я реабилитируется и вновь пользуется всеми человеческими правами вплоть до следующего приступа. Правда, при некоторых формах заболевания в промежутках происходит нечто противоположное: Я находится в состоянии блаженного опьянения, оно торжествует, как будто Сверх-Я утратило всякую силу и слилось с Я, и это ставшее свободным, маниакальное Я позволяет себе действительно безудержное удовлетворение всех своих прихотей. Процессы, полные нерешенных загадок!

<...> Мы ни в коей мере не отрицаем ту часть психологической истины, которая содержится в утверждении, что совесть – божественного происхождения, но это положение требует разъяснения. Если совесть тоже является чем-то «в нас», то это ведь не изначально. Это – полная противоположность сексуальной жизни, которая действительно была с самого начала жизни, а не добавилась лишь впоследствии. Но маленький ребенок, как известно, аморален, у него нет внутренних тормозов против стремлений к удовольствию. Роль, которую позднее берет на себя Сверх-Я, исполняется сначала внешней силой, родительским авторитетом. Родительское влияние на ребенка основано на проявлениях знаков любви и угрозах наказаниями, которые доказывают ребенку утрату любви и сами по себе должны вызывать страх. Этот реальный страх является предшественником более позднего страха совести: пока он царит, нет нужды говорить о Сверх-Я и о совести. Только впоследствии образуется вторичная ситуация, которую мы слишком охотно принимаем за нормальную, когда внешнее сдерживание уходит вовнутрь, когда на место родительской инстанции появляется Сверх-Я, которое точно так же наблюдает за Я, руководит им и угрожает ему, как раньше это делали родители в отношении ребенка.

Сверх-Я, которое, таким образом, берет на себя власть, работу и даже методы родительской инстанции, является не только ее преемником, но и действительно законным прямым наследником. Оно и выходит прямо из нее, и мы скоро узнаем, каким путем. Но сначала остановимся на рассогласовании между ними. Кажется, что Сверх-Я односторонне перенимает лишь твердость и строгость родителей, их запрещающую и наказывающую функцию, в то время как их исполненная любви забота не находит места и продолжения. Если родители действительно придерживались строгого воспитания, то кажется вполне понятным, если и у ребенка развивается строгое Сверх-Я, однако против ожидания опыт показывает, что Сверх-Я может быть таким же неумолимо строгим, даже если воспитание было мягким и добрым, если угроз и наказаний по возможности избегали. Позднее мы вернемся к этому противоречию, когда будем говорить о пре-

вращения влечений при образовании Сверх-Я.

О превращении родительского отношения в Сверх-Я я не могу сказать вам так, как хотелось бы, отчасти потому, что этот процесс так запутан, что его изложение не уместится в рамки введения, которое я хочу вам дать, а с другой стороны, потому, что мы сами не уверены, что полностью его поняли. Поэтому довольствуйтесь следующими разъяснениями. Основой этого процесса является так называемая идентификация, т.е. уподобление Я чужому Я, вследствие чего первое Я в определенных отношениях ведет себя как другое, подражает ему, принимает его в известной степени в себя. Идентификацию не без успеха можно сравнить с оральным, каннибалистическим поглощением чужой личности. Идентификация – очень важная форма связи с другим лицом, вероятно, самая первоначальная, но не то же самое, что выбор объекта. Различие можно выразить примерно так: если мальчик идентифицирует себя с отцом, то он хочет быть, как отец; если он делает его объектом своего выбора, то он хочет обладать, владеть им; в первом случае его Я меняется по образу отца, во втором это не необходимо. Идентификация и выбор объекта в широком смысле независимы друг от друга; но можно идентифицировать себя именно с этим лицом, изменять Я в соответствии с ним, выбрав его, например, в качестве сексуального объекта. Говорят, что влияние сексуального объекта на Я особенно часто происходит у женщин и характерно для женственности. О наиболее поучительном отношении между идентификацией и выбором объекта я уже как-то говорил вам в предыдущих лекциях. Его легко наблюдать как у детей, так и у взрослых, как у нормальных, так и у больных людей. Если объект утрачен или от него вынуждены отказаться, то достаточно часто потерю возмещают тем, что идентифицируют себя с ним, восстанавливая в своем Я, так что здесь выбор объекта как бы регрессирует к идентификации.

Этими рассуждениями об идентификации я сам не вполне удовлетворен, но мне будет достаточно, если вы сможете признать, что введение в действие Сверх-Я может быть описано как удачный случай идентификации с родительской инстанцией. Решающим фактом для этой точки зрения является то, что это новообразование превосходящей инстанции в Я теснейшим образом связано с судьбой Эдипова комплекса, так что Сверх-Я является наследием этой столь значимой для детства эмоциональной связи. Мы понимаем, что с устранением Эдипова комплекса ребенок должен отказаться от интенсивной привязанности к объектам, которыми были его родители, а для компенсации этой утраты объектов в его Я очень усиливаются вероятно давно имевшиеся идентификации с родителями. Такие идентификации, как следствия отказа от привязанности к объектам, позднее достаточно часто повторяются в жизни ребенка, но эмоциональной ценности этого первого случая такой замены вполне соответствует то, что в результате этого в Я создается особое положение. Тщательное исследование показывает нам также, что Сверх-Я теряет в силе и завершенности развития, если преодоление Эдипова комплекса удастся лишь отчасти. В процессе развития на Сверх-Я влияют также те лица, которые заместили родителей, т.е. воспитатели, учителя, идеальные примеры. Обычно оно все больше отдаляется от первоначальных индивидуальностей родителей, становясь, так сказать, все более безличностным. Но нельзя также за-

бывать, что ребенок по-разному оценивает своих родителей на разных этапах жизни. К тому времени, когда Эдипов комплекс уступает место Сверх-Я, они являются собой нечто совершенно замечательное, утрачивая очень многое впоследствии. И тогда тоже происходят идентификации с этими более поздними родителями, они даже обычно способствуют формированию характера, но это касается только Я, на Сверх-Я, которое было сформировано более ранним образом родителей, они уже не влияют.

Надеюсь, у вас уже сложилось впечатление, что понятие Сверх-Я описывает действительно структурное соотношение, а не просто персонифицирует абстракцию наподобие совести. Мы должны упомянуть еще одну важную функцию, которой мы наделяем это Сверх-Я. Оно является также носителем Я-идеала, с которым Я соизмеряет себя, к которому оно стремится, чье требование постоянного совершенствования оно старается выполнить. Несомненно, этот Я-идеал является отражением старого представления о родителях, выражением восхищения их совершенством, которое ребенок им тогда приписывал. <...>

Но вернемся к Сверх-Я. Мы наделили его самонаблюдением, совестью и функцией идеала. Из наших рассуждений о его возникновении получается, что оно обусловлено чрезвычайно важным биологическим, а также определяющим судьбу психологическим фактом, а именно длительной зависимостью ребенка от своих родителей и Эдиповым комплексом, которые опять-таки внутренне связаны между собой. Сверх-Я является для нас представителем всех моральных ограничений, поборником стремления к совершенствованию, короче, тем, что нам стало психологически доступно из так называемого более возвышенного в человеческой жизни. Поскольку оно само восходит к влиянию родителей, воспитателей и им подобных, мы узнаем еще больше о его значении, если обратимся к этим его источникам. Как правило, родители и аналогичные им авторитеты в воспитании ребенка следуют предписаниям собственного Сверх-Я. Как бы ни расходилось их Я со Сверх-Я, в воспитании ребенка они строги и взыскательны. Они забыли трудности своего собственного детства, довольны, что могут, наконец, полностью идентифицировать себя со своими родителями, которые в свое время налагали на них тяжелые ограничения. Таким образом, Сверх-Я ребенка строится собственно не по примеру родителей, а по родительскому Сверх-Я; оно наполняется тем же содержанием, становится носителем традиции, всех тех сохранившихся во времени ценностей, которые продолжают существовать на этом пути через поколения. Вы легко угадаете, какую важную помощь для понимания социального поведения человека, например, для понимания беспризорности, или даже практические советы по воспитанию можно извлечь из представления о Сверх-Я. Видимо, так называемые материалистические воззрения на историю грешат недооценкой этого фактора. Они отделяются от него замечанием, что «идеологии» людей суть не что иное, как результат и надстройка действующих экономических отношений. Это правда, но очень вероятно – не вся правда. Человечество никогда не живет полностью в настоящем, в идеологиях Сверх-Я продолжает жить прошлое, традиция расы и народа, которые лишь медленно поддаются влияниям современности, новым изменениям, и, пока оно действует через Сверх-Я, оно играет значительную, независимую от

экономических отношений роль в человеческой жизни. <...>

Ну а теперь нас ждет другая задача, так сказать, с другой стороны Я. Она возникла благодаря наблюдению во время аналитической работы, наблюдению, собственно говоря, очень старому. Как уже не раз бывало, им давно пользовались, прежде чем решились признать. Как вы знаете, вся психоаналитическая теория, собственно, построена на признании сопротивления, которое оказывает нам пациент при попытке сделать сознательным его бессознательное. Объективным признаком сопротивления является то, что его ассоциативные мысли остаются необъяснимыми или далеко уклоняются от обсуждаемой темы. Субъективно он может и признавать сопротивление, потому что испытывает ощущение стыда, приближаясь к теме. Но этот последний признак может и отсутствовать. Тогда мы говорим пациенту, что из его отношения мы заключаем, что он находится сейчас в состоянии сопротивления, а он отвечает, что ничего об этом не знает и замечает только затруднения [в появлении] ассоциативных мыслей. Обнаруживается, что мы были правы, но тогда его сопротивление было тоже бессознательным, таким же бессознательным, как и вытесненное, над устранением которого мы работали. Следовало бы давно поставить вопрос: из какой части его душевной жизни исходит такое бессознательное сопротивление? Новичок в психоанализе быстро найдет ответ: это и есть сопротивление бессознательного. Двусмысленный, неприемлемый ответ! Если под этим подразумевается, что он исходит из вытесненного, то мы должны сказать: это не так! Вытесненному мы скорее припишем сильный импульс, стремление пробиться к сознанию. Сопротивление может быть только выражением Я, которое в свое время осуществило вытеснение, а теперь хочет его сохранить. Так мы всегда и понимали это раньше. С тех пор как мы предполагаем в Я особую инстанцию, представляющую ограничивающие и отклоняющие требования, Сверх-Я, мы можем сказать, что вытеснение является делом этого Сверх-Я, оно проводит вытеснение или само, или по его заданию это делает послушное ему Я. И вот, если налицо случай, когда сопротивление при анализе пациентом не осознается, то это значит, что либо Сверх-Я и Я в очень важных ситуациях могут работать бессознательно, либо, что было бы еще значительнее, что некоторые части того и другого, Я и самого Сверх-Я, являются бессознательными. В обоих случаях мы вынуждены прийти к неутешительному выводу, что Сверх-Я и сознательное, с одной стороны, и вытесненное и бессознательное – с другой, ни в коем случае не совпадают. <...>

Свое сомнение, могут ли Я или даже Сверх-Я быть бессознательными или они только способны осуществлять бессознательные действия, мы с полным основанием решаем в пользу первой возможности. Да, значительные части Я и Сверх-Я могут оставаться бессознательными, обычно являются бессознательными. Это значит, что личность ничего не знает об их содержании и ей требуется усилие, чтобы сделать их для себя сознательными. Бывает, что Я и сознательное, вытесненное и бессознательное не совпадают. Мы испытываем потребность основательно пересмотреть свой подход к проблеме сознательное – бессознательное. Сначала мы были склонны значительно снизить значимость критерия сознательности, поскольку он оказался столь ненадежным. Но мы поступили бы несправед-

ливо. Здесь дело обстоит так же, как с нашей жизнью: она не многого стоит, но это все, что у нас есть. Без света этого качества сознания мы бы затерялись в потемках глубинной психологии; но мы имеем право попытаться сориентировать себя по-новому.

То, что должно называться сознательным, не нуждается в обсуждении, здесь нет никаких сомнений. Самое старое и самое лучшее значение слова «бессознательный» – описательное: бессознательным мы называем психический процесс, существование которого мы должны предположить, поскольку мы выводим его из его воздействий, ничего не зная о нем. Далее, мы имеем к нему такое же отношение, как и к психическому процессу другого человека, только он-то является нашим собственным. Если выразиться еще конкретнее, то следует изменить предложение следующим образом: мы называем процесс бессознательным, когда мы предполагаем, что он активизировался сейчас, хотя сейчас мы ничего о нем не знаем. Это ограничение заставляет задуматься о том, что большинство сознательных процессов сознательны только короткое время; очень скоро они становятся латентными, но легко могут вновь стать сознательными. Мы могли бы также сказать, что они стали бессознательными, если бы вообще были уверены, что в состоянии латентности они являются еще чем-то психическим. Таким образом мы не узнали бы ничего нового и даже не получили бы права ввести понятие бессознательного в психологию. Но вот появляется новый опыт, который мы уже можем продемонстрировать на [примере] ошибочных действий. Например, для объяснения какой-то оговорки мы вынуждены предположить, что у допустившего ее образовалось определенное речевое намерение. По происшедшей ошибке в речи мы со всей определенностью догадываемся о нем, но оно не осуществилось, т.е. оно было бессознательным. Если мы по прошествии какого-то времени приводим его говорившему, и тот сможет признать его знакомым, то, значит, оно было бессознательным лишь какое-то время, если же он будет отрицать его как чуждое ему, то, значит, оно длительное время было бессознательным. Возвращаясь к сказанному, из этого опыта мы получаем право объявить бессознательным и то, что называется латентным. Учитывая эти динамические отношения, мы можем теперь выделить два вида бессознательного: одно, которое при часто повторяющихся условиях легко превращается в сознательное, и другое, при котором это превращение происходит с трудом и лишь со значительными усилиями, а может и никогда не произойти. Чтобы избежать двусмысленности, имеем ли мы в виду одно или другое бессознательное, употребляем ли слово в описательном или в динамическом смысле, договоримся применять дозволенный, простой паллиатив. То бессознательное, которое является только латентным и легко становится сознательным, мы назовем предсознательным, другому же оставим название «бессознательный». Итак, у нас три термина: сознательный, предсознательный и бессознательный, которых достаточно для описания психических феноменов. Еще раз: чисто описательно и предсознательное бессознательно, но мы так его не называем, разве что в свободном изложении, если нам нужно защитить существование бессознательных процессов вообще в душевной жизни.

Надеюсь, вы признаете, что это пока не так уж сложно и вполне пригодно для

употребления. Да, но, к сожалению, психоаналитическая работа настойчиво требует употребления слова «бессознательный» еще и в другом, третьем смысле, и это, возможно, и вносит путаницу. Под новым и сильным влиянием того, что обширная и важная область душевной жизни обычно скрыта от знания Я, так что протекающие в ней процессы следует признать бессознательными в правильном динамическом смысле, мы понимаем термин «бессознательный» также и в топическом или систематическом смысле, говоря о системе предсознательного и бессознательного, о конфликте Я с системой бессознательного (ubw), все больше придавая слову скорее смысл области души, чем качества психики. Явно неудобное открытие, согласно которому даже части Я и Сверх-Я в динамическом отношении бессознательны, мы воспринимаем здесь как облегчение, ибо оно позволяет нам устранить осложнение. Мы видим, что не имеем права называть чуждую Я область души системой ubw, так как неосознанность не является исключительно ее характеристикой. Хорошо, не будем больше употреблять слово «бессознательный» в систематическом смысле, дав прежнему обозначению лучшее, не допускающее неправильного толкования название. Вслед за Ницше и по примеру Г. Гроддека (1923) мы будем называть его в дальнейшем Оно (Es). Это безличное местоимение кажется особенно подходящим для выражения основного характера этой области души, ее чуждости Я. Сверх-Я, Я и Оно – вот три царства, сферы, области, на которые мы разложим психический аппарат личности, взаимодействиями которых мы займемся в дальнейшем.

Но прежде только одна короткая вставка. Догадываюсь, что вы недовольны тем, что три качества сознательного и три сферы психического аппарата не сочетаются в три мирно согласующиеся пары, видя в этом нечто омрачающее наши результаты. Однако, по-моему, сожалеть об этом не стоит, и мы должны сказать себе, что не имеем права ожидать такого приглаженного упорядочивания. Позвольте привести сравнение, правда, сравнения ничего не решают, но они могут способствовать наглядности. Представьте себе страну с разнообразным рельефом – холмами, равниной и цепями озер, со смешанным населением – в ней живут немцы, мадьяры и словаки, которые занимаются различной деятельностью. И вот распределение могло бы быть таким: на холмах живут немцы, они скотоводы, на равнине – мадьяры, которые выращивают хлеб и виноград, на озерах – словаки, они ловят рыбу и плетут тростник. Если бы это распределение было безукоризненным и четким, то Вильсон мог бы ему порадоваться, это было бы также удобно для сообщения на уроке географии. Однако очевидно, что, путешествуя по этой стране, вы найдете здесь меньше порядка и больше пестроты. Немцы, мадьяры и словаки всюду живут вперемешку, на холмах тоже есть пашни, на равнине также держат скот. Кое-что, естественно, совпадет с вашими ожиданиями, т.е. в горах не занимаются рыболовством, а виноград не растет в воде. Да, картина местности, которую вы представили себе, в общем и целом будет соответствовать действительности, в частности же вы допустите отклонения.

Не ждите, что об Оно, кроме нового названия, я сообщу вам много нового. Это темная, недоступная часть нашей личности; то немногое, что вам о ней известно, мы узнали, изучая работу сновидения и образование невротических симптомов, и

большинство этих сведений носят негативный характер, допуская описание только в качестве противоположности Я. Мы приближаемся к [пониманию] Оно при помощи сравнения, называя его хаосом, котлом, полным бурлящих возбуждений. Мы представляем себе, что у своего предела оно открыто соматическому, вбирая оттуда в себя инстинктивные потребности, которые находят в нем свое психическое выражение, но мы не можем сказать, в каком субстрате. Благодаря влечениям оно наполняется энергией, но не имеет организации, не обнаруживает общей воли, а только стремление удовлетворить инстинктивные потребности при сохранении принципа удовольствия. Для процессов в Оно не существует логических законов мышления, прежде всего тезиса о противоречии. Противоположные импульсы существуют друг подле друга, не отменяя друг друга и не удаляясь друг от друга, в лучшем случае для разрядки энергии под давлением экономического принуждения объединяясь в компромиссные образования. В Оно нет ничего, что можно было бы отождествить с отрицанием, и мы с удивлением видим также исключение из известного философского положения, что пространство и время являются необходимыми формами наших психических актов. В Оно нет ничего, что соответствовало бы представлению о времени, никакого признания течения во времени и, что в высшей степени странно и ждет своего объяснения философами, нет никакого изменения психического процесса с течением времени. Импульсивные желания, которые никогда не переступают через Оно, а также впечатления, которые благодаря вытеснению опустились в Оно, виртуально бессмертны, спустя десятилетия они ведут себя так, словно возникли заново. Признать в них прошлое, суметь обесценить их и лишить заряда энергии можно только в том случае, если путем аналитической работы они станут осознанными, и на этом в немалой степени основывается терапевтическое действие аналитического лечения.

У меня все время создается впечатление, что из этого не подлежащего сомнению факта неизменности вытесненного во времени мы мало что дали для нашей теории. А ведь здесь, кажется, открывается подход к самому глубокому пониманию. К сожалению, и я не продвинулся здесь дальше.

Само собой разумеется, Оно не знакомы никакие оценки, никакое добро и зло, никакая мораль. Экономический или, если хотите, количественный момент, тесно связанный с принципом удовольствия, управляет всеми процессами. Все эти инстинкты, требующие выхода, полагаем мы, находятся в Оно. Кажется даже, что энергия этих инстинктивных импульсов находится в другом состоянии, чем в иных душевных областях, она более подвижна и способна к разрядке, потому что иначе не могли бы происходить те смещения и сгущения, которые характерны для Оно и совершенно не зависят от качества заряженного – в Я мы назвали бы это представлением. Чего бы мы только ни дали, чтобы побольше знать об этих вещах! Между прочим, вы видите, что мы в состоянии назвать еще и другие свойства Оно, кроме того, что оно бессознательно, а также признаете возможность того, что части Я и Сверх-Я являются бессознательными, не имея таких же примитивных и иррациональных черт. К характеристике собственно Я, насколько оно допускает обособление от Оно, и Сверх-Я мы, скорее всего, приблизимся, если примем во внимание его отношение к самой внешней поверхностной части психиче-

ского аппарата, которую мы обозначим как систему  $W - Bw$ . Эта система обращена к внешнему миру, она опосредует его восприятия, во время ее функционирования в ней возникает феномен сознания. Это орган чувств всего аппарата, восприимчивый, между прочим, к возбуждениям, идущим не только извне, но и из недр душевной жизни. Вряд ли нуждается в пояснении точка зрения, согласно которой Я является той частью Оно, которая модифицировалась благодаря близости и влиянию внешнего мира, приспособлена к восприятию раздражений и защите от них, может быть сравнима с корковым слоем, которым окружен комочек живой субстанции. Отношение к внешнему миру для Я стало решающим, оно взяло на себя задачу представлять его перед Оно для блага Оно, которое в слепом стремлении к удовлетворению влечений, не считаясь с этой сверхсильной внешней властью, не смогло бы избежать уничтожения. Выполняя эту функцию, Я должно наблюдать за внешним миром, откладывая в следах своих восприятий правильный его образ, путем проверки реальностью удалять из этой картины внешнего мира все добавления, идущие от внутренних источников возбуждения. По поручению Оно Я владеет подходами к моторике, но между потребностью и действием оно делает отсрочку для мыслительной работы, во время которой использует остатки воспоминаний из опыта. Таким образом, принцип удовольствия, который неограниченно правит ходом процессов в Оно, оказывается низвергнутым с трона и заменяется принципом реальности, который обещает больше надежности и успеха.

Очень сложное для описания отношение ко времени также сообщается Я системой восприятия; едва ли можно сомневаться в том, что способ работы этой системы дает начало представлению о времени. Чем особенно отличается Я от Оно, так это стремлением к синтезу своих содержаний, к обобщению и унификации своих психических процессов, которое совершенно отсутствует у Оно. Когда мы в будущем поведем разговор о влечениях в душевной жизни, нам, вероятно, удастся найти источник этой существенной характерной черты Я. Она единственная дает ту высокую степень организации, которой Я обязано лучшими своими достижениями. Развитие идет от восприятия влечений к овладению ими, но последнее достигается только тем, что психическое выражение влечений включается в более широкую систему, входит в какую-то взаимосвязь. Пользуясь популярными выражениями, можно сказать, что Я в душевной жизни представляет здравый смысл и благоразумие, а Оно – неукротимые страсти.

До сих пор нам импонировало перечисление преимуществ и способностей Я, теперь настало время вспомнить и об оборотной стороне. Я является лишь частью Оно, частью, целесообразно измененной близостью к грозящему опасностями внешнему миру. В динамическом отношении оно слабо, свою энергию оно заимствовало у Оно, и мы имеем некоторое представление относительно методов, можно даже сказать, лазеек, благодаря которым оно продолжает отнимать, энергию у Оно. Таким путем осуществляется, например, также идентификация с сохранившимися или оставленными объектами. Привязанность к объектам исходит из инстинктивных притязаний Оно. Я сначала их регистрирует. Но, идентифицируясь с объектом, оно предлагает себя Оно вместо объекта, желая направить либидо Оно на себя. Мы уже знаем, что в процессе жизни Я принимает в себя боль-

шое число остатков бывшей привязанности к объектам. В общем, Я должно проводить в жизнь намерения Оно, оно выполняет свою задачу, изыскивая обстоятельства, при которых эти намерения могут быть осуществлены наилучшим образом. Отношение Я к Оно можно сравнить с отношением наездника к своей лошади. Лошадь дает энергию для движения, наездник обладает преимуществом определять цель и направление движения сильного животного. Но между Я и Оно слишком часто имеет место далеко не идеальное взаимоотношение, когда наездник вынужден направлять скакуна туда, куда тому вздумается.

От одной части Оно Я отделилось благодаря сопротивлению вытеснения. Но вытеснение не продолжается в Оно. Вытесненное сливается с остальным Оно.

Поговорка предостерегает от служения двум господам. Бедному Я еще тяжелее, оно служит трем строгим властелинам, стараясь привести их притязания и требования в согласие между собой. Эти притязания все время расходятся, часто кажутся несовместимыми: неудивительно, что Я часто не справляется со своей задачей. Тремя тиранами являются: внешний мир, Сверх-Я и Оно. Если понаблюдать за усилиями Я, направленными на то, чтобы служить им одновременно, а точнее, подчиняться им одновременно, вряд ли мы станем сожалеть о том, что представили это Я в персонифицированном виде как некое существо. Оно чувствует себя стесненным с трех сторон, ему грозят три опасности, на которые оно, будучи в стесненном положении, реагирует появлением страха. Благодаря своему происхождению из опыта системы восприятия, оно призвано представлять требования внешнего мира, но оно хочет быть и верным слугой Оно, пребывать с ним в согласии, предлагая ему себя в качестве объекта, привлекать его либидо на себя. В своем стремлении посредничать между Оно и реальностью оно часто вынуждено одевать бессознательные (ubw) требования Оно в свои предсознательные (vbw) рационализации, затушевывать конфликты Оно с реальностью, с дипломатической неискренностью разыгрывать оглядку на реальность, даже если Оно упорствует и не сдается. С другой стороны, за ним на каждом шагу наблюдает строгое Сверх-Я, которое предписывает ему определенные нормы поведения, невзирая на трудности со стороны Оно и внешнего мира, и наказывает его в случае непослушания напряженным чувством неполноценности и сознания вины. Так Я, движимое Оно, стесненное Сверх-Я, отталкиваемое реальностью, прилагает все усилия для выполнения своей экономической задачи установления гармонии между силами и влияниями, которые действуют в нем и на него, и мы понимаем, почему так часто не можем подавить восклицания: жизнь не легка! Если Я вынуждено признать свою слабость, в нем возникает страх, реальный страх перед внешним миром, страх совести перед Сверх-Я, невротический страх перед силой страстей в Оно. <...>

Разделяя личность на Я, Сверх-Я и Оно, вы, разумеется, не имеете в виду строгие границы наподобие тех, которые искусственно проведены в политической географии. Своеобразие психического мы изобразим не линейными контурами, как на рисунке или в примитивной живописи, а скорее расплывчатыми цветовыми пятнами, как у современных художников. После того как мы произвели разграничение, мы должны выделенное опять слить вместе. Не судите слишком строго о

первой попытке сделать наглядным психическое, с таким трудом поддающееся пониманию. Весьма вероятно, что образование этих отдельных областей у различных лиц весьма вариабельно, возможно, что при функционировании они сами изменяются и временно регрессируют. Это, в частности, касается филогенетически последнего и самого интимного – дифференциации Я и Сверх-Я. Несомненно, что нечто подобное вызывается психическим заболеванием. Можно хорошо представить себе также, что каким-то мистическим практикам иногда удается опрокинуть нормальные отношения между этими отдельными областями, так что, например, восприятие может уловить соотношения Я и Оно, которые в иных случаях были ему недоступны. Можно спокойно усомниться в том, что на этом пути мы достигнем последней истины, от которой ждут всеобщего спасения, но мы все-таки признаем, что терапевтические усилия психоанализа избрали себе аналогичную точку приложения. Ведь их цель – укрепить Я, сделать его более независимым от Сверх-Я, расширить поле восприятия и перестроить его организацию так, чтобы оно могло освоить новые части Оно. Там, где было Оно, должно стать Я.

*3. Фрейд*

### **АНАЛИЗ ФОБИИ ПЯТИЛЕТНЕГО МАЛЬЧИКА<sup>1</sup>**

Болезнь и излечение весьма юного пациента, о которых я буду говорить в настоящей статье, строго говоря, наблюдались не мной, хотя, в общем, я и руководил лечением и даже раз лично принимал участие в разговоре с мальчиком, но самое лечение проводилось отцом ребенка, которому я и приношу свою благодарность за заметки, переданные мне для опубликования. Заслуга отца идет еще дальше; я думаю, что другому лицу вообще не удалось бы побудить ребенка к таким признаниям; без знаний, благодаря которым отец мог истолковывать показания своего пятилетнего сына, нельзя было бы никак обойтись, и технические трудности психоанализа в столь юном возрасте остались бы непреодолимыми. Только совмещение в одном лице родительского и врачебного авторитета, совпадение чувства любви с интересом к науке позволило здесь использовать метод, который в подобных случаях вообще вряд ли мог бы быть применен. Но особенное значение этого наблюдения заключается в следующем. Врач, занимающийся психоанализом взрослого невротика, раскрывающий слой за слоем психические образования, приходит, наконец, к известным предположениям о детской сексуальности, в компонентах которой он видит производительную силу для всех невротических симптомов последующей жизни. Я изложил эти предположения в

---

<sup>1</sup> Фрейд З. Анализ фобии пятилетнего мальчика// Психология бессознательного: Сборник произведений. – М.: Просвещение, 1989. – С.39–44.

опубликованных мною в 1905г. трех статьях по теории полового влечения. И я знаю, что для незнакомого с психоанализом они кажутся настолько же чуждыми, насколько для психоаналитика неопровержимыми. Но и психоаналитик должен сознаться в своем желании получить более прямым и коротким путем доказательств этих основных положений. Изучить у ребенка его сексуальные побуждения и возникновение у него желаний; благодаря их свежести значительно легче, чем у взрослого, где их приходится извлекать из-под многочисленных наслоений. Тем более что, по нашему убеждению, они составляют достояние конституции (предрасположения) всех людей и только у невротика оказываются усиленными или искаженными.

С этой целью я уже давно побуждаю своих друзей и учеников собирать наблюдения над половой жизнью детей, которая обыкновенно по тем или другим причинам остается незамеченной или скрытой. Среди материала, который попадал в мои руки, сведения о маленьком Гансе заняли выдающееся место. Его родители, оба – мои ближайшие приверженцы, решили воспитать своего первенца с минимальным принуждением, какое требуется для сохранения добрых нравов. И так как дитя выросло в веселого, славного и бойкого мальчишку, попытки воспитать его без строгостей, дать ему возможность свободно расти и проявлять себя, очевидно, привели к хорошим результатам. Я воспроизвожу здесь записки отца о маленьком Гансе и, конечно, я всячески воздержусь от искажения наивности и искренности, столь обычных для детской, не обращая внимания на ненужные условности.

Первые сведения о Гансе относятся к тому времени, когда ему еще не было полных трех лет. Уже тогда его различные разговоры и вопросы обнаруживали особенно живой интерес к той части тела, которую он на своем языке обычно называл *Wiwimacher*. Так, однажды он дал своей матери вопрос:

Ганс: «Мама, у тебя есть *Wiwimacher*?»

Мать: «Само собой разумеется. Почему ты спрашиваешь?»

Ганс: «Я только подумал».

В этом же возрасте он входит в коровник и видит, как доят корову. «Смотри», говорит он, «из *Wiwimacher*'а течет молоко».

Уже первые наблюдения позволяют ожидать, что многое, если не большая часть из того, что проявляет маленький Ганс, окажется типичным для сексуального развития ребенка. Я уже однажды указывал, что не нужно приходить в ужас, когда встречаешься у женщины с представлением о сосании полового члена. Это непристойное побуждение довольно безобидно по своему происхождению, так как представление о сосании связано в нем с материнской грудью, причем вымя коровы занимает соответствующее ему среднее место, ибо по природе это грудная железа, а по виду и положению своему – *penis*. Открытие маленького Ганса подтверждает последнюю часть моего предположения.

В то же время его интерес к *Wiwimacher*'у не исключительно теоретический. Как можно предполагать, у него имеется также стремление прикасаться к своему половому органу. В возрасте 3,5 лет мать застала его держащим руку на *penise*. Мать грозит ему: «Если ты это будешь делать, я позову д-ра А. и он отрежет тебе твой *Wiwimacher*. Чем же ты тогда будешь делать *wiwi*?»

Ганс: «Моим роро».

Тут он отвечает еще без сознания вины, но приобретает при этом «кастрационный комплекс», который так часто можно найти при анализе невротиков, хотя все они против этого протестуют. О значении этого элемента в истории развития ребенка можно было бы сказать много весьма существенного. Кастрационный комплекс оставил заметные следы в мифологии (и не только в греческой). Я уже говорил о роли его в «Толковании сновидений» и в других статьях.

Почти в том же возрасте (3,5 года) в Шенбрунне перед клеткой он возбужденно и радостно кричит: «Я видел у льва Wiwimacher!»

Большую часть того значения, которым пользуются животные – герои мифов и сказок, нужно, вероятно, приписать той откровенности, с которой они показывают любознательному младенцу свои половые органы и их сексуальное функционирование. Сексуальное любопытство нашего Ганса не знает сомнений, оно делает его исследователем и дает ему возможность правильного познания.

В 3¾ года он видит на вокзале, как из локомотива выпускается вода. «Смотри, локомотив делает wiwi. А где его Wiwimacher?»

Через минутку он глубокомысленно прибавляет: «У собаки, у лошади есть Wiwimacher, а у стола и стула – нет». Таким образом он установил существенный признак для различия одушевленного от неодушевленного.

Любознательность и сексуальное любопытство, по-видимому, тесно связаны между собой. Любопытство Ганса направлено преимущественно на родителей.

Ганс (3¾ года): «Папа, и у тебя есть Wiwimacher?»

Отец: «Да, конечно».

Ганс: «Но я его никогда не видел, когда ты раздевался».

В другой раз он напряженно смотрит на мать, когда та раздевается на ночь.

Она спрашивает: «Почему ты так смотришь?»

Ганс: «Я смотрю только, есть ли у тебя тоже Wiwimacher?»

Мать: «Конечно. Разве ты этого не знал?»

Ганс: «Нет, я думал, что так как ты большая, то и Wiwimacher у тебя как у лошади».

Отметим это ожидание маленького Ганса. Позже оно получит свое значение.

Большое событие в жизни Ганса – рождение маленькой сестры Анны – имело место, когда Гансу было 3½ года (апрель 1903 – октябрь 1906г.). Его поведение при этом непосредственно отмечено отцом: «В 5 часов утра, при начале родовых болей, постель Ганса переносят в соседнюю комнату. Здесь он в 7 часов просыпается, слышит стоны жены и спрашивает: «Отчего это мама кашляет?» – и после паузы: «Сегодня, наверно, придет аист».

«Вероятно, ему в последние дни часто говорили, что аист принесет мальчика или девочку, и он совершенно правильно ассоциирует необычные стоны с приходом аиста».

«Позже его приводят на кухню. В передней он видит сумку врача и спрашивает: «Что это такое?» Ему отвечают: «Сумка». Тогда он убежденно заявляет: «Сегодня придет аист». После родов акушерка входит на кухню и заказывает чай. Ганс обращает на это внимание и говорит: «Ага, а когда мамочка кашляет, она

получает чай». Затем его зовут в комнаты, но он смотрит не на мать, а на сосуды с водой, окрашенной кровью, и с некоторым смущением говорит: «А у меня из Wiwimacher'a никогда кровь не течет».

Все его замечания показывают, что он приводит в связь необычное в окружающей обстановке с прибытием аиста. На все он смотрит с усиленным вниманием и с гримасой недоверия. Без сомнений, в него прочно засело первое недоверие по отношению к аисту.

«Ганс относится весьма ревниво к новому пришельцу, и, когда последнего хвалят, находят красивым и т.д., он тут же презрительно замечает: «А у нее зато нет зубов»<sup>1</sup>. Дело в том, что Ганс, увидев ее в первый раз, был поражен тем обстоятельством, что она не говорит, объяснил это отсутствием у нее зубов. Само собой понятно, что в первые дни на него меньше обращали внимания, и он заболел ангиной. В лихорадочном бреде он говорил: «А я не хочу никакой сестрички!» Приблизительно через полгода ревность его прошла, и он стал нежным, но уверенным в своем превосходстве братом<sup>2</sup>.

Несколько позже (через неделю) Ганс смотрит, как купают его сестрицу, и замечает: «А Wiwimacher у нее еще мал», и, утешая ее, прибавляет: «Ну, когда она будет расти, он станет больше»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Опять типичное поведение. Другой брат, старше всего на 2 года, при аналогичных обстоятельствах выкрикивал со слезами: «Слишком мала, слишком мала».

<sup>2</sup> Другой мальчик, постарше, при появлении на свет братца говорит: «Пусть его аист назад заберет». Сравним это с тем, что я говорил в «Толковании сновидений» о являющейся в сновидениях смерти дорогих родных.

<sup>3</sup> К подобному же умозаключению в тех же выражениях пришли другие два мальчика, когда с любопытством в первый раз разглядывали живот своей маленькой сестрички. Можно было бы прийти в ужас по поводу этой ранней испорченности детской интеллекта. Почему эти юные исследователи не констатируют того, что видят, а именно, что никакого Wiwimacher'a нет? Для нашего маленького Ганса это понятно. Мы знаем, как при помощи тщательной индукции он установил для себя общее положение, что живое отличается от неживого наличием Wiwimacher'a; мать поддерживала его в этом убеждении, давая ему утвердительные ответы относительно лиц, уклонявшихся от его наблюдения. И теперь он совершенно не способен отказаться от своего приобретения после наблюдения над маленькой сестрой. Он приходит к заключению, что Wiwimacher имеется и здесь, и он слишком мал, но он будет расти, пока не станет столь же большим, как у лошади.

Для реабилитации нашего маленького Ганса мы сделаем еще больше. Собственно говоря, он поступает не хуже философа Вундтовской школы, который считает сознание никогда не отсутствующим признаком психической жизни, как Ганс считает Wiwimacher неотъемлемым признаком всего живого. Когда философ наталкивается на психические явления, в которых сознание совершенно не участвует, он называет их не бессознательными, а смутно сознаваемыми. Wiwimacher еще очень мал! И при этом сравнении преимущество все-таки на стороне нашего маленького Ганса, потому что, как это часто бывает при сексуальных исследованиях детей, за их заблуждениями всегда кроется частица истины. Ведь у маленькой девочки все-таки есть маленький Wiwimacher, который мы называем клитором, но который не растет, а остается недоразвитым.

В этом же возрасте (3¾ года) Ганс в первый раз рассказывает свой сон: «Сегодня, когда я спал, я думал, что я в Гмундене с Марикой».

«Марика – это 13-летняя дочь домохозяина, которая часто играл с ним».

Когда отец в его присутствии рассказывает про этот сон матери, Ганс поправляет его: «Не с Марикой, а совсем один с Марикой».

Здесь нужно отметить следующее: «Летом 1906 г. Ганс находился в Гмундене, где он целые дни возился с детьми домохозяина. Когда мы уехали из Гмундена, мы думали, что для Ганса прощание и переезд в город окажутся тяжелыми. К удивлению, ничего подобного не было. Он, по-видимому, радовался перемене и несколько недель о Гмундене говорил очень мало. Только через несколько недель у него начали появляться довольно живые воспоминания о времени, проведенном в Гмундене. Уже 4 недели, как он перерабатывает эти воспоминания в фантазии. В своих фантазиях он играет с детьми Олей, Бертой и Фрицом, разговаривает с ними, как будто они находятся тут же, и способен развлекаться таким образом целыми часами. Теперь, когда у него появилась сестра, его, по-видимому, занимает проблема появления на свет детей; он называет Берту и Ольгу «своими детьми» и один раз заявляет: «И моих детей Берту и Олю принес аист». Теперешний сон его после 6-месячного отсутствия из Гмундена нужно, по-видимому, понимать как выражение желания поехать в Гмунден».

Так пишет отец; я тут уже отмечу, что Ганс своим последним заявлением о «своих детях», которых ему будто бы принес аист, громко противоречит скрытому в нем сомнению.

К счастью, отец отметил здесь кое-что, оказавшееся в будущем необыкновенно ценным.

«Я рисую Гансу, который в последнее время часто бывал в Шенбрунне, жирафа. Он говорит мне: «Нарисуй же и Wiwimacher». «Пририсуй его сам». Тогда он пририсовывает посредине живота маленькую палочку, которую сейчас же удлиняет, замечая: «Wiwimacher длиннее».

«Я прохожу с Гансом мимо лошади, которая уринирует. Он замечает: «У лошади Wiwimacher внизу, как и у меня».

«Он смотрит, как купается его 3-месячная сестра, и тоном сострадания заявляет: «У нее совсем, совсем маленький Wiwimacher».

«Он раздевает куклу, которую ему подарили, внимательно осматривает ее и говорит: «А у этой совсем маленький Wiwimacher».

Мы уже знаем, что благодаря этой формуле ему удастся поддержать правильность своего открытия.

Всякий исследователь находится в опасности иной раз впасть в ошибку. Утешением ему может послужить то обстоятельство, что не он один заблуждается таким образом, а подобно нашему Гансу в нижеследующем примере он может сослаться в свое оправдание на смешение понятий, имеющееся в разговорном языке. Так, он видит в своей книжке обезьяну, показывает на ее закрученный кверху хвост и говорит: «Смотри, папа, Wiwimacher»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> На немецком (нелитературном) языке хвост и penis носят одно название.

Из-за своего интереса к Wiwimacher'у он выдумал себе совершенно своеобразную игру. В передней помещается клозет и кладовая. С некоторого времени Ганс ходит в эту кладовую и говорит: «Я иду в мой клозет». Однажды я заглядываю туда, чтобы посмотреть, что он там делает. Оказывается, что он обнажает свой penis и говорит: «Я делаю wiwi», – это означает, что он играет в клозет. Характер игры проявляется не только в том, что он на самом деле не уринирует, но и в том, что вместо того, чтобы идти в клозет, он предпочитает кладовую, которую он называет «своим клозетом».

Мы будем несправедливы к Гансу, если проследим только автоэротические черты его сексуальной жизни. Его отец может нам сообщить свои подробные наблюдения над его любовными проявлениями к другим детям; в проявлениях этих можно констатировать «выбор объекта», как у взрослого. И здесь мы имеем дело с весьма замечательной подвижностью и полигамическими наклонностями. «Зимую (3¾ года) я беру Ганса на каток и знакомлю его там с двумя дочурками моего коллеги в возрасте приблизительно около 10 лет. Ганс присаживается к ним. Они, в сознании своего зрелого возраста, смотрят с презрением на малыша. А он смотрит на них с обожанием во взгляде, и, хотя это не производит на них никакого впечатления, он называет их уже «своими девочками: «Где же мои девочки? Когда же придут мои девочки?» А дома в течение нескольких недель он пристает ко мне с вопросом: «А когда я опять пойду на каток к моим девочкам?»

«5-летний кузен находится в гостях у Ганса (которому теперь 4 года). Ганс много раз обнимает его и однажды при таком нежном объятии говорит: «Как я тебя люблю!». Это первая, но не последняя черта гомосексуальности, с которой мы встретимся у Ганса. Наш маленький Ганс начинает казаться образцом испорченности.

«Мы переехали на новую квартиру (Гансу 4 года). Из кухни дверь ведет на балкончик, с которого видна находящаяся напротив во дворе квартира. Здесь Ганс открыл девочку 7–8 лет. Теперь он, чтобы глядеть на нее, садится на ступеньку, ведущую к балкончику, и остается там часами. Особенно в 4 часа пополудни, когда девочка приходит из школы, его нельзя удержать в комнатах или увести с его наблюдательного пункта. Однажды, когда девочка в обычное время не показывается у окна, Ганс начинает волноваться и приставать ко всем с вопросами: «Когда придет девочка? Где девочка?» и т.д., а затем, когда она появляется, Ганс счастлив и уже не отводит глаз от ее квартиры. Сила, с которой проявилась эта «любовь на расстоянии, объясняется тем, что у Ганса нет товарищей и подруг. Для нормального развития ребенка, по видимому, необходимо постоянное общение с другими детьми».

Такое общение выпало на долю Ганса, когда мы на лето (4½ года) переехали в Гмунден. В нашем доме с ним играют дети домохозяйина: Франц (12 лет), Фриц (8 лет), Ольга (7 лет) и Берта (5 лет) и, кроме того, дети соседей: Анна (10 лет) и еще две девочки 9 и 7 лет, имен которых я не знаю. Его любимец – Фриц, которого он часто обнимает и уверяет в своей любви. Однажды на вопрос, какая из девочек ему больше всего нравится, он отвечает: «Фриц». В то же время он по отношению к девочкам агрессивен, держится мужчиной, обнимает и целует их, что Берте, например, очень нравится. Вечером, когда Берта выходит из комнаты, Ганс обнимает ее и в самом нежном тоне говорит: «Берта, и милая же ты!» Но это ему не ме-

шает целовать и других девочек и уверять в своей любви.

## ПСИХОЛОГИЯ Я И ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ<sup>1</sup>

### Я и ОНО в период полового созревания

Из всех периодов человеческой жизни, в которых инстинктивные процессы обретают первостепенную важность, период полового созревания всегда привлекал наибольшее внимание. Психические явления, свидетельствовавшие о наступлении полового созревания, долгое время были предметом психологического исследования. В психоаналитических работах мы находим много замечательных описаний изменений, происходящих в характере в эти годы, нарушений психического равновесия и в первую очередь непонятных и непримиримых противоречий, появляющихся в психической жизни. Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром Вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование. Они вступают в страстные любовные отношения – лишь для того, чтобы оборвать их так же внезапно, как и начали. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь сообщества, а с другой – они охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой и всяческой власти. Они эгоистичны и материалистичны и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распущенность самого примитивного характера. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они трудятся с неиссякающим энтузиазмом, а иногда медлительны и апатичны.

Официальная психология стремится объяснить эти явления двумя различными путями. В соответствии с одной теорией этот сдвиг в психической жизни происходит из-за химических изменений, т.е. представляет собой прямое следствие начала функционирования половых желез. Это, так сказать, простое психическое сопровождение физиологических изменений. Другая теория отвергает всякое представление о такой связи между физическим и психическим. В соответствии с ней революция, происходящая в психической сфере, является просто знаком того, что индивид достиг психической зрелости, точно так же, как одновременно происходящие физические изменения свидетельствуют о физической зрелости. Подчеркивается, что тот факт, что психические и физические процессы появляются одновременно, не доказывает наличия причинно-следственной связи между ними. Таким образом, вторая теория утверждает, что психическое развитие полностью независимо от процессов, происходящих в железах, и от инстинктивных процес-

---

<sup>1</sup> Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – М.: Изд-во «Педагогика-Пресс», 1993. – С. 108–136.

сов. Эти два направления психологической мысли сходятся в одном: оба они считают, что не только физические, но психологические явления периода полового созревания исключительно важны для развития индивида и что именно здесь лежит начало и исток сексуальной жизни, способности любить и характера в целом.

В отличие от академической психологии психоанализ до настоящего времени не обнаруживал склонности концентрироваться на психологических проблемах периода полового созревания, хотя в других случаях он очень часто использует противоречия в психической жизни как исходный пункт для своих исследований. <...>

Период полового созревания – лишь одна из фаз в развитии человеческой жизни. Это – первое повторение детского сексуального периода; второе повторение наступает в климактерическом периоде. Каждый сексуальный период – это возобновление и воскрешение того, что уже было пройдено. Конечно же, помимо этого, каждый из них вносит в сексуальную жизнь человека что-то свое. Благодаря тому факту, что физическая сексуальная зрелость наступает в период полового созревания, генитальность в этом периоде выступает на первый план и генитальные тенденции преобладают над прегенитальными составляющими инстинктами. В климактерическом периоде, когда физические сексуальные функции ослабевают, генитальные импульсы вспыхивают в последний раз и прегенитальным импульсам вновь воздается должное.

До сих пор в психоаналитических работах рассматривалось в основном сходство между этими тремя периодами выраженной сексуальности в человеческой жизни. Наиболее тесно они сходны друг с другом в количественном соотношении между силой Я и силой инстинктов. В каждом случае – в раннем детском периоде, в периоде полового созревания и в климактерическом периоде – относительно сильное Оно противостоит относительно слабому Я. Мы можем, таким образом, сказать, что это – периоды, в которых Оно сильно, а Я ослаблено. Кроме того, имеется большое качественное сходство по одному из двух факторов в отношениях между Оно и Я в эти три периода. Оно человека в течение всей жизни в основном остается одним и тем же. Верно, что инстинктивные импульсы способны к изменению, когда они вступают в столкновение с Я и с требованиями внешнего мира. Но внутри самого Оно не происходит никаких или почти никаких изменений, за исключением продвижения от прегенитальных к генитальным инстинктивным целям.

Сексуальные желания, готовые при любом подкреплении либидо преодолеть вытеснение, равно как и связанные с ними катексисы объектов и фантазии, очень мало различаются детстве, в периоде полового созревания, во взрослой жизни и климактерическом периоде. Мы видим, таким образом, что в основе качественного сходства между тремя периодами в жизни человека, в которых возрастает либидо, лежит относительная неизменность Оно.

Намного меньше внимания психоаналитики уделяли различиям между этими периодами. Эти различия возникают из-за второго фактора в отношениях между Оно и Я, а именно, способности человеческого Я к изменению. Неизменность Оно уравновешивается изменчивостью Я. Рассмотрим в качестве примера Я в раннем

детстве и Я в период полового созревания. В эти периоды оно различается по объему, содержанию, своим знаниям и способностям, отношениям и тревогам. Соответственно в конфликтах с инстинктами Я в различные периоды используют различные защитные механизмы. Можно ожидать, что более детальное рассмотрение различий между ранним детством и периодом полового созревания прольет свет на формирование Я, так же как исследование сходства между этими периодами проливает свет на инстинктивную жизнь. <...>

В подростковом возрасте отношение Я к Оно исходно определяется количественными, а не качественными характеристиками. Проблема заключается не в удовлетворении или фрустрации того или иного инстинктивного желания, а в природе психической структуры в детстве и в подростковом возрасте. Существует две крайности, которыми может закончиться конфликт. Либо Оно, ставшее теперь сильным, может одолеть Я, и в этом случае от предшествующего характера индивида не останется и следа, и вхождение во взрослую жизнь будет отмечено разгулом удовлетворения инстинктов. Либо может победить Я, и тогда характер индивида, выработавшийся в латентном периоде, установится раз и навсегда. Когда это происходит, импульсы Оно подростка заключаются в тесные границы, предписанные инстинктивной жизни ребенка. Возрастающее либидо не может быть использовано, и для того, чтобы держать его под контролем, необходимо постоянное действие антикатексиса, защитных механизмов и симптомов. Помимо того, что в результате уродуется инстинктивная жизнь, то, что победоносное Я становится жестко фиксированным, постоянно вредит индивиду. Образования Я, которые без уступок сопротивляются натиску пубертата, обычно на всю жизнь остаются негибкими, неприступными и неспособными к исправлению в соответствии с изменяющимися требованиями реальности.

Логично предположить, что перерастание конфликта в ту или другую из этих крайностей или его счастливое разрешение в достижении равновесия между психическими инстанциями и, далее, различные фазы, которые он проходит, определяются количественным фактором, а именно изменениями абсолютной силы инстинктов. Но этому простому объяснению противоречат аналитические наблюдения над процессами, происходящими у индивидов в пубертате. Когда инстинкты становятся сильнее по физиологическим причинам, индивид не обязательно оказывается в их власти; точно так же при ослаблении силы инстинктов Я и Сверх-Я не обязательно начинают играть большую роль, чем Оно. Из исследования невротических симптомов и предменструальных состояний нам известно, что, когда требования инстинктов становятся более настоятельными, Я побуждается к удвоению своей защитной активности. Когда же требования инстинктов не так настоятельны, опасность, связанная с ними, уменьшается, а с ней уменьшаются и объективная тревога, тревога сознания и инстинктивная тревога Я. За исключением тех случаев, когда Я полностью затоплено Оно, мы обнаруживаем отношение, противоположное описанному. Любое дополнительное давление инстинктивных требований ужесточает сопротивление Я соответствующим инстинктам и усиливает симптомы торможения и т.д., основанные на этом сопротивлении, тогда как, если инстинкты становятся менее настоятельными, Я делается более покладистым

и более склонным к тому, чтобы допустить удовлетворение. Это означает, что абсолютная сила инстинктов в пубертате (которая в любом случае не может быть независимо измерена или оценена) не позволяет прогнозировать конечный исход пубертата. Он определяется относительными факторами: во-первых, силой импульсов Оно, которая обусловлена физиологическими процессами в пубертате; во-вторых, толерантностью или интолерантностью Я по отношению к инстинктам, которые зависят от характера, сформировавшегося в период латентности; в-третьих, – и это качественный фактор, который определяет количественный конфликт, – природой и эффективностью имеющихся в распоряжении Я защитных механизмов, варьирующей в зависимости от конституции индивида (т.е. его предрасположенности к истерии или неврозу навязчивости) и направлений его развития.

### **Инстинктивная тревога в пубертатном периоде**

Мы уже отмечали, что фазы человеческой жизни, характеризующиеся возрастанием либидо, чрезвычайно важны для аналитического исследования Оно. Благодаря повышенному катексису желания, фантазии и инстинктивные процессы, которые в другие периоды остаются незамеченными или заключены в бессознательное, всплывают в сознании, преодолевая при необходимости препятствия, поставленные на их пути вытеснением, и становятся доступными для наблюдения, когда они прокладывают себе путь к выходу.

Важно сосредоточить внимание на периодах возросшего либидо и на исследовании Я. Как мы видели, косвенным следствием усиления инстинктивных импульсов является удвоение усилий индивида по овладению инстинктами. Общие тенденции в Я, которые в периоды спокойствия инстинктивной жизни едва заметны, становятся яснее очерченными, и выраженные механизмы Я латентного периода или взрослой жизни могут оказаться настолько преувеличенными, что приводят к патологическим искажениям характера. Из различных установок, которые Я может принять по отношению к инстинктивной жизни, выделяются две. Акцентируясь в пубертате, они поражают наблюдателя своей силой и объясняют некоторые из характерных особенностей этого периода. Я имею в виду аскетизм и интеллектуальность в подростковом возрасте.

**Аскетизм в подростковом возрасте.** <...> Как я уже отмечала, подростки озабочены не столько удовлетворением или фрустрацией конкретных инстинктивных желаний, сколько удовлетворением инстинктов или фрустрацией как таковой. Молодые люди, проходящие через ту аскетическую фазу, которую я имею в виду, бегут словно бы от количества, а не от качества своих инстинктов. Они остерегаются наслаждения вообще, и поэтому самой безопасной стратегией для них является встреча наиболее настоятельных желаний максимальным торможением. Каждый раз, когда инстинкт говорит «Я хочу», Я отвечает: «Ты не должен», во многом на манер строгих родителей при раннем обучении ребенка. Это подростковое недоверие к инстинктам имеет опасную тенденцию к распространению; оно может начаться с собственно инстинктивных желаний и распространиться на

самые обычные физические потребности. Все мы встречали молодых людей, сурово отвергающих любые импульсы с привкусом сексуальности, избегающих общества сверстников, отказывающихся принимать участие в увеселениях и, как истинные пуритане, не желающих иметь ничего общего с театром, музыкой и танцами. Мы можем понять, что есть связь между отказом от красивой и привлекательной одежды и торможением сексуальности. Но мы начинаем тревожиться, если отказ начинает распространяться на безвредные и необходимые вещи, как в случае, когда молодой человек отказывает себе в самой обычной защите от холода, умерщвляет свою плоть всеми возможными способами и подвергает свое здоровье ненужному риску, не только отвергая конкретные виды орального наслаждения, но «из принципа» сокращая свой дневной рацион до минимума. Мы беспокоимся, когда вместо того, чтобы насладиться долгим ночным сном, этот юноша принуждает себя рано вставать, когда он неохотно смеется или улыбается или когда в крайних случаях он сдерживает дефекацию и мочеиспускание до последней возможности на том лишь основании, что нельзя немедленно уступать всем своим физическим потребностям. <...>

Возникает вопрос: действительно ли оправдано различие между отвержением инстинктов в пубертате и обычными процессами вытеснения? Основой такого теоретического различия является то, что у подростков процесс вытеснения начинается со страха перед количеством инстинктов, а не перед качеством какого-то конкретного импульса, и заканчивается не замещением, удовлетворением и образованием компромиссов, а резким наложением или последовательной сменой отказа в удовлетворении инстинктов и инстинктивных эксцессов или, точнее говоря, их чередованием. При этом мы знаем, что при обычном невротическом вытеснении качественный катексис вытесняемого инстинкта является важным фактором, и что при неврозе навязчивости обычно возникает чередование торможения и послабления. Тем не менее у нас все еще сохраняется впечатление, что в случае подросткового аскетизма действует более примитивный и менее сложный механизм, чем при собственно вытеснении; возможно, что первый из них представляет собой особый случай или, скорее предварительную фазу вытеснения.

В аналитических исследованиях неврозов уже давно показано, что человеческой природе свойственно отвержение некоторых инстинктов, в частности сексуальных, независимо от индивидуального опыта. Эта предрасположенность, по видимому, обусловлена филогенетической наследственностью, своеобразным накоплением, аккумулярованным в результате актов вытеснения, практиковавшихся многими поколениями и лишь продолжаемых, а не заново иницируемых индивидами. Для описания этого двойственного отношения человечества к сексуальной жизни – конституционного отвращения вкупе со страстным желанием – Блейлер ввел термин *амбивалентность*.

Во время спокойных жизненных периодов исходная враждебность Я по отношению к инстинкту – его страх перед силой инстинктов, как мы его назвали, – есть не более чем теоретическое понятие. Мы предполагаем, что основой неизменно остается инстинктивная тревога, но для наблюдателя она маскируется гораздо более заметными и выступающими явлениями, возникающими из объек-

тивной тревоги и тревоги сознания и являющимися результатом ударов, которым подвергался индивид.

По-видимому, внезапное возрастание инстинктивной энергии в пубертате и в других жизненных периодах усиливает исходный антагонизм между Я и инстинктами до такой степени, что он становится активным защитным механизмом. Если это так, то аскетизм пубертатного периода можно рассматривать не как ряд качественно обусловленных деятельностей вытеснения, а просто как проявление врожденной враждебности между Я и инстинктами, которая неразборчива, первична и примитивна.

**Интеллектуализация в пубертате.** Мы пришли к выводу о том, что в периоды, характеризуемые возрастанием либидо, общие установки Я могут развиваться в определенные способы защиты. Если это так, то этим можно объяснить и другие изменения, происходящие в Я в пубертате.

Мы знаем, что большинство изменений этого периода происходит в инстинктивной и аффективной жизни и что Я претерпевает вторичные изменения, когда оно непосредственно участвует в попытке овладеть инстинктами и аффектами. Но это ни в коем случае не исчерпывает возможностей изменения подростка. С возрастанием инстинктивной энергии он в большей мере оказывается в их власти; это естественно и не требует дальнейшего объяснения. Подросток также становится более моральным и аскетичным, что объясняется конфликтом между Я и Оно. Но кроме того, он становится более интеллектуальным, и его интеллектуальные интересы углубляются. Вначале мы не видим, каким образом это продвижение в интеллектуальном развитии связано с продвижением в развитии инстинктов и с усилением образований Я в их сопротивлении неистовым атакам, направленным против него.

В целом можно было бы ожидать, что натиск инстинкта или аффекта будет снижать интеллектуальную активность человека. Даже при нормальном состоянии влюбленности интеллектуальные возможности человека снижаются, и его рассудок становится менее надежным, чем обычно. Чем более страстно его желание удовлетворить свои инстинктивные импульсы, тем меньше, как правило, он склонен использовать интеллект для их рассудочного исследования и подавления.

На первый взгляд кажется, что в подростковом возрасте все происходит наоборот. Резкий скачок в интеллектуальном развитии молодого человека не менее заметен и неожидан, чем его быстрое развитие в других направлениях. Мы знаем, как часто все интересы мальчиков в латентном периоде сосредоточены на реальных вещах. Некоторые мальчики любят читать об открытиях и приключениях, изучать числа и пропорции или «проглатывать» описания странных животных и предметов, тогда как другие посвящают время механике, от ее простейших до наиболее сложных форм. Общим у этих двух типов является то, что объект, которым они интересуются, должен быть не продуктом фантазии наподобие сказок и басен, доставивших удовольствие в раннем детстве, а чем-то конкретным, что имеет реальное физическое существование. Когда начинается предпубертатный период, тенденция смены конкретных интересов латентного периода абстрактными становится все более выраженной. В частности, подростки того типа, который

Бернфельд описывает как «затянувшийся пубертат», обладают ненасытным желанием думать об абстрактных предметах, размышлять и говорить о них. Часто дружба в этом возрасте основана на желании вместе размышлять и обсуждать эти предметы. Диапазон таких абстрактных интересов и проблем, которые эти молодые люди пытаются разрешить, очень широк. Они обсуждают свободную любовь или замужество и семейную жизнь, свободное существование или приобретение профессии, скитания или оседлую жизнь, анализируют философские проблемы, такие, как религия или свободомыслие, различные политические теории, такие, как революция или подчинение власти, или саму дружбу во всех ее формах. Если, как это иногда бывает при анализе, мы получаем достоверное сообщение о беседах молодых людей или если – что делалось многими исследователями пубертатного периода – мы изучаем дневники и наброски подростков, нас поражают не только широта и свободный размах их мысли, но также степень эмпатии и понимания, их явное превосходство над многими зрелыми мыслителями, а иногда даже мудрость, которую они обнаруживают при рассмотрении самых сложных проблем.

Мы пересматриваем наше отношение, когда обращаемся от рассмотрения самих по себе интеллектуальных процессов подростка к рассмотрению того, как они вписываются в общую картину его жизни. Мы с удивлением обнаруживаем, что эти утонченные интеллектуальные достижения оказывают очень малое – или никакое – влияние на его реальное поведение. Эмпатия подростка, приводящая к пониманию мыслительных процессов других людей, не мешает ему проявлять самое возмутительное безразличие к близким. Его возвышенный взгляд на любовь и обязательства любящего соседствуют с неверностью и черствостью в многочисленных любовных историях. Тот факт, что его понимание и интерес к структуре общества в подростковом возрасте далеко превосходят его же понимание и интерес в последующие годы, не помогает ему найти свое истинное место в социальной жизни, а многосторонность интересов не предохраняет его от сосредоточенности на одном-единственном предмете – собственной персоне.

Мы понимаем, особенно когда исследуем эти интеллектуальные интересы с помощью анализа, что в данном случае мы имеем дело с чем-то весьма отличным от интеллектуальности в обычном смысле слова. Неверно было бы предполагать, что подросток размышляет о различных ситуациях в любви или о выборе профессии для того, чтобы выработать правильную линию поведения, как это мог бы сделать взрослый или как мальчик в латентном периоде исследует устройство аппарата для того, чтобы суметь разобрать и снова собрать его. Подростковая интеллектуальность больше способствует мечтам. Даже честолюбивые фантазии предпубертатного периода не предназначены для перевода в реальность. Когда мальчик фантазирует о том, что он великий завоеватель, он не чувствует никакой необходимости доказывать свою храбрость и выносливость в реальной жизни. Точно так же он явно получает удовлетворение от самого процесса мышления в ходе рассуждений или обсуждений. Его поведение определяется другими факторами, и на него необязательно оказывают влияние результаты подобной интеллектуальной гимнастики.

Есть и еще один момент, поражающий нас, когда мы исследуем интеллектуальные процессы у подростков. Более пристальное рассмотрение показывает, что интересующие их предметы усиливают конфликты между разными психическими образованиями. И опять проблема заключается в том, как связать инстинктивную сторону человеческой природы с остальной жизнью, как выбрать между практической реализацией сексуальных импульсов и их отвержением, между свободой и ограничением, между восстанием и подчинением власти. Как мы видели, аскетизм, с его запретом инстинктов, в целом не оправдывает надежд подростка. Поскольку опасность вездесуща, он должен выработать много способов для того, чтобы преодолеть ее. Обдумывание инстинктивного конфликта – его интеллектуализация – кажется подходящим способом. При этом аскетическое бегство от инстинкта сменяется поворотом к нему. Но это осуществляется в основном в мышлении и является интеллектуальным процессом. Абстрактные интеллектуальные обсуждения и размышления, которым предаются подростки, – это вовсе не попытки разрешить задачи, поставленные реальностью. Их мыслительная активность есть, скорее, показатель напряженной настороженности по отношению к инстинктивным процессам и перевод того, что они воспринимают, в абстрактное мышление. Философия жизни, которую подростки создают, – а она может заключаться в их требовании произвести революцию во внешнем мире – является на самом деле их реакцией на восприятие новых инстинктивных требований их собственного Оно, грозящих революционизировать всю их жизнь. Идеалы дружбы и вечной преданности – это всего лишь отражение беспокойства Я, обнаружившего исчезновение всех своих новых эмоциональных связей с объектами. <...>

Стремление к руководству и поддержке в часто безнадежной борьбе против своих собственных инстинктов может быть трансформировано в бесхитростную аргументацию относительно неспособности человека к принятию независимых политических решений. Мы видим, таким образом, что инстинктивные процессы переводятся на язык интеллекта. Но причина столь сильной сосредоточенности внимания на инстинктах заключается в том, что осуществляется попытка овладеть ими на ином психическом уровне.

Вспомним, что в аналитической метапсихологии связь аффектов и инстинктивных процессов с вербальными представлениями считается первым и наиболее важным шагом по направлению к овладению инстинктами, который должен быть осуществлен в развитии индивида. Мышление описывается в этих работах как «практическое действие, сопровождающееся перемещением относительно небольших количеств катексиса при меньшей их разрядке» (S.Freud). Эта интеллектуализация инстинктивной жизни, попытка овладеть инстинктивными процессами, связывая их с мыслями в сознании, представляет собой одно из наиболее общих, ранних и наиболее необходимых приобретений человеческого Я. Мы рассматриваем ее не как деятельность Я, а как его составную часть. Может возникнуть впечатление, что явления, включенные нами в понятие «интеллектуализация в пубертате», попросту представляют собой преувеличение общей установки Я в особых условиях внезапного подъема либидо. Лишь возрастание количества либидо привлекает внимание к функции Я, которая в другое время исполняется не-

заметно и как бы походя. Если это так, то это означает, что усиление интеллектуальности в подростковом возрасте – а возможно также и резкое возрастание интеллектуального понимания психических процессов, которое обычно характерно для приступов психического расстройства, – является просто частью привычного стремления Я к овладению инстинктами при помощи мышления. Я полагаю, что теперь мы можем сделать вторичное открытие, к которому нас привели рассуждения в этом направлении. Если верно, что неизменным следствием возрастания либидозной заряженности является удвоение усилий Я по интеллектуальной проработке инстинктивных процессов, то это объясняет тот факт, что инстинктивная опасность делает человека умнее. В периоды спокойствия в инстинктивной жизни, когда опасности нет, индивид может позволить себе определенную степень глупости. В том отношении инстинктивная тревога оказывает знакомое влияние объективной тревоги. Объективная опасность и депривация побуждают человека к интеллектуальным подвигам и изобретательным попыткам разрешить свои трудности, тогда как объективная безопасность и изобилие делают его довольно глупым. Сосредоточение интеллекта на инстинктивных процессах представляет собой аналог бдительности человеческого Я перед лицом окружающих его объективных опасностей.

До сих пор спад интеллекта у маленького ребенка в начале латентного периода объяснялся иначе. В раннем детстве блестящие интеллектуальные достижения детей связаны с исследованием ими тайн пола, а когда этот предмет становится табу, запрет и торможение распространяются на другие области мышления. Не удивительно, что с возобновлением сексуальности в предпубертатном периоде, т.е. с распадом сексуального вытеснения раннего детства, интеллектуальные способности оживают с прежней силой.

Это – обычное объяснение, к которому мы можем теперь добавить еще одно. Возможно, в латентном периоде дети не только не осмеливаются погружаться в абстрактное мышление, но и просто не имеют в этом нужды. Детство и пубертатный период – это периоды инстинктивной опасности, и характеризующий их «интеллект» по меньшей мере, частично помогает человеку преодолевать эту опасность. При этом в латентном периоде и во взрослой жизни Я относительно сильно и может без ущерба для индивида ослабить его усилия по интеллектуализации инстинктивных процессов. В то же время не следует забывать, что эти умственные достижения, особенно в пубертатном периоде, при всей их замечательности и блеске остаются бесплодными. В одном отношении это верно даже для интеллектуальных достижений раннего детства, которыми мы так восхищаемся и которые так высоко ценим. Не надо лишь забывать о том, что детские исследования сексуальности, которые психоанализ считает ярчайшим проявлением интеллектуальной активности ребенка, не приводят к знанию истинных явлений взрослой сексуальной жизни. Как правило, их результатом является создание детских сексуальных теорий, которые отражают не реальность, а инстинктивные процессы, протекающие в психике ребенка. Интеллектуальная работа, совершаемая Я в латентном периоде и во взрослой жизни, несопоставимо более серьезна, надежна и, прежде всего, намного теснее связана с действием.

**Любовь к объекту и идентификация в пубертатном периоде.** Рассмотрим теперь, насколько аскетизм и интеллектуализация, характерные для пубертатного периода, соответствуют нашей схеме классификации защитных процессов в зависимости от тревоги и опасности. Сразу видно, что аскетизм и интеллектуализация попадают в третий тип защиты. Опасность, угрожающая Я, заключается в том, что оно может быть затоплено инстинктами; более всего оно опасается количества инстинктов. Мы полагаем, что эта тревога возникает в ходе развития индивида очень рано. Хронологически она принадлежит к тому периоду, в котором Я постепенно отделяется от недифференцированного Оно. Защитные меры, к которым его заставляет прибегать страх перед силой инстинктов, направлены на поддержание этой дифференциации между Я и Оно и на обеспечение стабильности вновь установившейся организации. Задача, которую ставит перед собой аскетизм, заключается в том, чтобы удерживать Оно в определенных границах, попросту налагая запреты; цель интеллектуализации – теснее связать инстинктивные процессы с мыслительным содержанием и тем самым сделать их доступными для сознания и подверженными контролю.

Когда при внезапном возрастании либидо индивид отступает на этот примитивный уровень страха перед силой инстинктов, покой инстинктивных процессов и процессов Я должен быть потревожен. Ниже я опишу две из наиболее важных особенностей пубертатного периода и покажу их связь с этим процессом регрессии Я.

Наиболее примечательные явления в жизни подростков в конечном счете связаны с их отношениями с объектом. Здесь особенно заметен конфликт между двумя противоположными тенденциями. Мы уже видели, что вытеснение, вызванное общей враждебностью по отношению к инстинктам, обычно выбирает для своих атак фантазии предпубертатного периода на тему инцеста. Подозрительность и аскетизм Я исходно направлены против фиксации субъекта на всех объектах любви его детства. Результатом этого, с одной стороны, является стремление молодого человека к изоляции; начиная с этого времени, он живет с членами своей семьи, как с чужими людьми. Но врожденная враждебность Я по отношению к инстинктам направлена не только на его отношение к внешним объектам любви; она направлена также и на его отношения со Сверх-Я. В той мере, в какой Сверх-Я в этом периоде все еще насыщено исходящим от отношений с родителями либидо, оно само рассматривается как подозрительный инцестный объект и становится жертвой последствий аскетизма. Я отчуждается также и от Сверх-Я. Для молодых людей это частичное вытеснение Сверх-Я, отчужденность от части его содержания является одной из величайших неприятностей подросткового периода. Основным следствием разрыва отношений между Я и Сверх-Я становится возрастание опасности, грозящей со стороны инстинктов. Индивид становится асоциальным. До возникновения этого нарушения тревога сознания и чувство вины, возникающие вследствие отношения Я к Сверх-Я, были наиболее сильными союзниками Я в его борьбе против инстинктов. В начале пубертатного периода часто заметны преходящие попытки осуществить сверхнасыщенность всех содержаний Сверх-Я. Возможно, этим объясняется так называемый «идеализм»

подростков. Возникает следующая ситуация: аскетизм, сам являющийся следствием возрастания опасности со стороны инстинктов, ведет к разрыву связи со Сверх-Я и тем самым делает неэффективными защитные меры, осуществляемые тревогой Сверх-Я. В результате этого Я еще сильнее отбрасывается на уровень чистой инстинктивной тревоги и характерных для этого уровня примитивных защитных механизмов.

Самоизоляция и разрыв с объектами любви, однако, не являются единственными тенденциями, возникающими в отношении подростков к объектам. Разнообразные новые привязанности занимают место вытесненных фиксаций на детских объектах любви. Иногда индивиды привязываются к молодым людям своего возраста, и в этом случае связь приобретает форму страстной дружбы или влюбленности; иногда они привязываются к старшим, которых признают лидерами и которые явно являются замещением покинутых родительских объектов. Эти отношения любви страстны и исключительны, но кратковременны. Людей выбирают как объекты и покидают безотносительно к их чувствам, а на их место выбирают новых. Покинутые объекты быстро и прочно забываются, но форма привязанности к ним сохраняется в мельчайших деталях и обычно воспроизводится в отношении к новому объекту с точностью, похожей на навязчивость.

Помимо этой поразительной верности объекту любви имеется одна особенность отношений с объектом в подростковом возрасте. Подросток стремится не столько обладать объектом в обычном физическом смысле слова, сколько максимально уподобиться человеку, который в данный момент занимает в его привязанностях центральное место.

Непостоянство молодежи общеизвестно. Почерк, речь, прическу, одежду и самые разные привычки она меняет намного легче, чем в любой другой период жизни. Часто одного взгляда на подростка достаточно, чтобы сказать, кто его старший друг, которым он восхищается. Но способность к изменению идет еще дальше. Со сменой одного образца на другой меняются жизненная философия, религиозные и политические взгляды, и, сколь бы часто они ни менялись, подростки всегда в равной мере твердо и страстно убеждены в правоте столь легко принятых ими взглядов. В этом отношении они напоминают тип пациентов, описанный Хелен Дойч в клинической работе по психологии взрослых как пограничный между неврозом и психозом. Она называет их людьми типа «как если бы» («als ob» Turus), потому что в каждом новом отношении с объектом они живут так, как если бы они действительно проживали свою собственную жизнь и выражали свои собственные чувства, мнения и взгляды.

У девочки, которую я анализировала, механизм, лежащий в основе этих процессов трансформации, был особенно ясен. Несколько раз за один лишь год она переходила от одной дружбы к другой, от девочек к мальчикам и от мальчиков к пожилой женщине. В каждом случае она не просто становилась безразличной к покинутому объекту любви, но испытывала к нему выраженную и сильную неприязнь, граничащую с презрением, и чувствовала, что любая случайная или неизбежная встреча с ним почти невыносима. После большой аналитической работы мы обнаружили, что эти чувства по отношению к бывшим друзьям вовсе не были

ее собственными. Каждый раз, когда девочка меняла объект любви, она считала себя обязанной подстраивать свое поведение и взгляды под поведение и взгляды своего нового друга во всем, связанном с ее внутренней и внешней жизнью. Она начинала переживать не свои собственные эмоции, а эмоции своего нынешнего друга. Неприязнь к людям, которых она раньше любила, в действительности не была ее собственной. При помощи процесса эмпатии она разделяла чувства своего нового друга. Таким образом, она выражала ревность, которую, как она воображала, он чувствовал ко всем, кого она раньше любила, или его (а не ее собственное) презрение к возможным соперникам.

Психологическая ситуация в подобных фазах пубертата может быть описана очень просто. Эта страстная и мимолетная фиксация любви вообще не является отношением к объекту в том смысле, в котором мы используем этот термин, говоря о взрослых. Это – идентификация самого примитивного типа, такая, с какой мы встречаемся при исследовании развития в раннем детстве, еще до существования всякой объектной любви. Таким образом, непостоянство в пубертатном периоде означает не внутренние изменения в любви или убеждениях индивида, а, скорее, утрату личности вследствие изменений в идентификации.

Процесс, выявленный при анализе поведения пятнадцатилетней девочки, возможно, прольет некоторый свет на ту роль, которую играет эта склонность к идентификации. Моя пациентка была очень красивой, очаровательной девочкой и всегда играла заметную роль в своем окружении, но, несмотря на это, ее терзала неистовая ревность к сестре, которая была еще ребенком. В пубертатном периоде пациентка утратила все свои прежние интересы и была охвачена единственным желанием – вызывать любовь и восхищение мальчиков и мужчин, бывших ее друзьями. Она безумно влюбилась – на расстоянии – в мальчика, который был намного старше ее и которого она иногда встречала на вечеринках и на танцах. В это время она написала мне письмо, в котором выражала сомнения и тревоги в связи со своей влюбленностью.

«Пожалуйста, скажите мне, – писала она, – как мне вести себя, когда я встречаю его. Быть ли мне серьезной или веселой? Как я ему больше понравлюсь – если покажу, что умна, или если прикинусь глупой? Что Вы мне посоветуете – говорить все время о нем или говорить и о себе тоже?..» Когда пациентка в следующий раз встретилась со мной, я устно ответила на ее вопросы. Я сказала, что, по-видимому, нет необходимости планировать свое поведение заранее. Разве она не сможет в нужный момент быть самой собой и вести себя в соответствии с тем, что она чувствует? Она ответила, что такой способ никогда не сработает, и произнесла длинную речь на тему о необходимости приспособливаться к предпочтениям и желаниям других людей. Она сказала, что только так можно быть уверенной в том, что тебя полюбят, и, несмотря на то, что этот мальчик любил ее, она просто не могла вести себя естественно.

Вскоре после этого пациентка описала фантазию, в которой нарисовала что-то вроде конца света. «Что будет, – спросила она, – если все умрут?» Она прошлась по всем своим друзьям и отношениям и, наконец, вообразила, что осталась одна на всей Земле. Ее голос, выразительность интонаций и детали описания говорили

о том, что эта фантазия была выполнением ее желания. Она рассказывала с наслаждением, и фантазия не вызывала у нее никакого беспокойства.

Однако я напомнила девочке о ее страстном желании быть любимой. Днем раньше одной лишь мысли о том, что один из друзей не любит ее, что она теряет его любовь, было достаточно, чтобы погрузить ее в отчаяние. Но кто же будет любить ее, если она будет единственной уцелевшей из всего рода человеческого? Она спокойно отбросила мое напоминание о ее давешних печалях. «В этом случае я буду любить себя сама», – сказала она, словно освободившись наконец от всех своих тревог, и испустила глубокий вздох облегчения.

Это маленькое, сделанное на одной пациентке, аналитическое наблюдение указывает, как мне кажется, на нечто, весьма характерное для некоторых связей с объектом в пубертатном периоде. Разрыв старых отношений, враждебность к инстинктам и аскетизм – все это отвлекает либидо от внешнего мира. Подростку грозит опасность сместить свое объектное либидо с окружающих людей на себя. Так же, как он регрессировал в своем Я, он может регрессировать и в своей либидозной жизни от объектной любви к нарциссизму. Он избегает этой опасности судорожными усилиями, направленными на установление нового контакта с внешними объектами, даже если это может быть сделано только через его нарциссизм, т.е. при помощи ряда идентификаций. В соответствии с таким представлением эмоциональные связи с объектом в подростковом возрасте представляют собой стремление к выздоровлению – и в этом отношении подростки также напоминают психотических больных в тот момент, когда их состояние в очередной раз начинает меняться к худшему.

При описании пубертатного периода я столько раз сравнивала его характеристики с серьезным заболеванием, что (хотя это исследование и не претендует на полноту) мне, видимо, следует сказать несколько слов о нормальности и аномальности происходящих в этот период процессов.

Мы видели, что основой сравнения пубертатного периода с началом обострения психического заболевания является феномен, приписываемый нами количественными изменениями катексиса. В обоих случаях повышенный либидозный катексис Оно прибавляется к инстинктивной опасности, заставляя Я удваивать свои усилия для защиты любым возможным способом. В психоанализе всегда понимали, что в человеческой жизни из-за этих количественных процессов каждый период возрастания либидо может стать началом невротического или психотического заболевания.

Кроме того, пубертат и обострение психоза напоминают друг друга возникновением примитивных защитных установок, которые мы связываем со страхом Я перед силой инстинктов – тревогой, которая отбрасывает назад больше, чем любая объективная тревога или тревога сознания.

Впечатление о нормальности или аномальности процессов, происходящих в пубертате у каждого отдельного индивида, будет, по-видимому, зависеть от доминирования какой-нибудь из перечисленных мною тенденций или нескольких из них. Аскетический подросток выглядит для нас нормальным до тех пор, пока его интеллектуальные функции свободны и у него есть ряд здоровых связей с объек-

тами. Это же относится и к подросткам, интеллектуализирующим инстинктивные процессы, к подросткам идеалистического типа и к тем, кто безудержно мчится от одной пламенной дружбы к другой. Но если аскетическая установка упорно поддерживается, если процесс интеллектуализации преобладает во всей психической жизни и если отношения к другим людям основаны исключительно на сменяющихся идентификациях, учителю или аналитику будет трудно определить из наблюдения, в какой мере это следует рассматривать как переходную фазу нормального развития, а в какой – уже как патологическую.

*М. Кляйн*

## **НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ, КАСАЮЩИЕСЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ РЕБЕНКА<sup>1</sup>**

Изучение психики детей все больше и больше приводит меня к осознанию ошеломляющей сложности и комплексности процессов, которые действуют, зачастую одновременно, на ранних стадиях развития. В написании этого раздела я пыталась осветить некоторые аспекты эмоциональной жизни ребенка в течение первого года, отбирая их с особым акцентом на тревоге, защитах и объектных отношениях.

### **Первые три или четыре месяца жизни (параноидно-шизоидная позиция)<sup>2</sup>**

С самого начала постнатального периода жизни младенец переживает тревогу, исходящую от внутренних и внешних источников. Я в течение многих лет придерживалась мнения, что работа инстинкта смерти дает начало страху уничтожения, и это является первопричиной тревоги преследования. Первый внешний источник тревоги может быть обнаружен в переживании рождения. Этот опыт, который, согласно Фрейду, формирует паттерны для всех позднейших ситуаций тревоги, непременно должен повлиять на первые отношения младенца с внешним миром<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Психоанализ в развитии: Сборник переводов/ Сост. А.П. Порошенко, И.Ю. Романов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – С. 59–107.

<sup>2</sup> В разделе IX «Заметки о некоторых шизоидных механизмах», в котором данный предмет рассматривается значительно более подробно, я упоминаю, что заимствовала у Файбейрна термин «шизоидная» в дополнение к моему собственному термину «параноидная позиция».

<sup>3</sup> В работе «Торможения, симптомы и тревога» (1926) Фрейд констатировал, что «неразрывность между внутриутробной жизнью и самым ранним детством значительно сильнее той впечатляющей цезуры акта рождения, в которую нам предлагается поверить».

Таким образом, вероятно, боль и дискомфорт, переживаемый младенцем, так же как и утрата внутриутробного состояния, воспринимается им как нападение враждебной силы, иначе говоря, как преследование<sup>1</sup>. Тревога преследования, следовательно, с самого начала включается в отношении ребенка к объектам в той мере, в какой он подвергается лишениям.

Предположение, говорящее о том, что первые переживания ребенка, связанные с кормлением и присутствием его матери, иницируют объектное отношение к ней, является одной из базовых концепций, выдвигаемых в этой книге. Это отношение является первоначально отношением к частичному объекту как для орально-либидинозных, так и для орально-деструктивных импульсов, которые с самого начала жизни направлены, в частности, на материнскую грудь. Мы предполагаем, что всегда существует взаимодействие, хотя и в различных пропорциях, между либидинозными и агрессивными импульсами, аналогичное слиянию инстинкта жизни и инстинкта смерти.<sup>2</sup> Можно считать, что периоды свободы от голода и напряжения являются оптимальным соотношением, равновесием между либидинозными и агрессивными импульсами. Это равновесие нарушается всякий раз, когда вследствие лишения (внутреннего или внешнего происхождения) усиливаются агрессивные импульсы. Я считаю, что подобные изменения в равновесии между либидо и агрессией дают начало эмоции, называемой жадностью, которая является первичной и самой главной в оральной природе. Любое увеличение интенсивности жадности укрепляет ощущение фрустрации и, в свою очередь, агрессивные импульсы. У детей, у которых силен врожденный агрессивный компонент, тревога преследования, фрустрация и жадность легко пробуждаются, и это вносит свой вклад в трудности, возникающие у ребенка с перенесением лишений и борьбой с тревожностью.

Таким образом, сила деструктивных импульсов в их взаимодействии с либидинозными импульсами обеспечивает конституциональный базис для интенсивности жадности. Однако в то время как в одних случаях тревога преследования может усиливать жадность, в других (как я подчеркивала в «Психоанализе детей») она может стать причиной наиболее ранних задержек в кормлении.

Периодически повторяющиеся переживания удовлетворения и фрустрации являются мощным стимулом для либидинозных и деструктивных импульсов, для любви и ненависти. В результате получается, что грудь, в виде психического представления, ввиду того, что она удовлетворяет, оказывается любимой и ощущается как «хорошая»; поскольку грудь является и источником фрустрации, она ненавидится и ощущается как «плохая». Этот сильный контраст между «хоро-

---

<sup>1</sup> Я подчеркиваю, что борьба между инстинктом жизни и инстинктом смерти уже является составной частью болезненного переживания рождения и увеличивает проистекающую из нее тревогу преследования.

<sup>2</sup> Прим. редактора: перевод английского термина «instinct» мы оставили дословным, тем самым подчеркивая янглоязычное происхождение работы Кляйн, хотя здесь и в других случаях Кляйн имеет в виду фрейдовскую теорию влечений (trieb, нем.). Подобное замечание можно сделать и во многих других случаях использования «инстинкта» в психоаналитическом контексте.

шей» и «плохой» грудью существует во многом благодаря недостаточной интегрированности Эго и благодаря процессам расщепления внутри Эго и в отношении к объекту. Существуют, однако, основания предполагать, что даже в течение 3–4 первых месяцев жизни ребенка «хорошие» и «плохие» объекты не полностью отделены друг от друга в его психике. Материнская грудь, как в своем хорошем, так и в плохом аспекте сливается для ребенка с ее телесным присутствием; и отношение к матери, как к личности, устанавливается постепенно, начиная от наиболее ранних стадий.

Вдобавок к переживаниям удовлетворения и фрустрации, обусловленным внешними факторами, двойному отношению к первому объекту способствует множество эндopsихических процессов и, главным образом, процессы проекции и интроекции. Младенец проецирует свои любовные импульсы и приписывает их удовлетворяющей его (хорошей) груди, точно так же, как он приписывает фрустрирующей (плохой) груди проецируемые на нее деструктивные импульсы. Одновременно с этим, посредством интроекции, «хорошая» грудь и «плохая» грудь формируются внутри психики младенца.<sup>1</sup>

Таким образом, картина объекта, внешнего и переведенного во внутренний план, в психике ребенка искажена фантазиями, тесно связанными с проецированием его импульсов на объект. «Хорошая» грудь – внешняя и внутренняя – становится прототипом всех полезных и удовлетворяющих объектов, «плохая» же грудь – прототипом всех внешних и внутренних преследующих объектов. Множество факторов, входящих в состав младенческого чувства удовлетворенности, таких, как смягчение чувства голода, удовольствие от сосания, свобода от дискомфорта и напряжения, а также чувство ребенка, что он любим, – все это становится атрибутом «хорошей» груди. Наоборот, любая фрустрация и дискомфорт приписываются «плохой» (преследующей) груди.

Сначала я опишу различные стороны отношения ребенка к «плохой» груди. Если мы рассмотрим картину, существующую в психике младенца – в том виде, в котором мы можем что-либо узнать о ней, ретроспективно, в анализе детей и взрослых – мы обнаружим, что ненавидимая грудь приобрела орально-деструктивные качества импульсов самого младенца, возникающих в состояниях фрустрации и ненависти. В своих деструктивных фантазиях он кусает и разрывает грудь, уничтожает ее, пожирая. При этом у младенца возникает чувство, что грудь будет атаковать его точно так же. <...>

Так как воображаемые нападения на объект коренным образом подвержены влиянию жадности и страха жадности объекта, приписанной объекту благодаря проекции, то это является существенным элементом тревоги преследования: плохая «грудь» станет пожирать младенца столь же жадно, сколь жадно он желает пожирать ее.

---

<sup>1</sup> Эти первые интроецированные объекты формируют ядро Супер-Эго. Но мой взгляд, Супер-Эго начинает создаваться наиболее ранними процессами интроекции и постепенно достраивается хорошими и плохими фигурами, интернализированными в любви и ненависти на различных этапах развития и постепенно ассимилированными и интегрированными Эго.

Однако даже в течение наиболее ранних стадий тревога преследования в некоторой степени гасится отношением ребенка к «хорошей» груди. Я уже указывала выше, что несмотря на то, что чувства ребенка сконцентрированы на отношениях с матерью, которая кормит его и которая представлена своей грудью, уже очень рано существуют и другие аспекты отношения к ней; даже очень маленькие дети реагируют на улыбку матери, на ее руки, голос, на то, как она держит ребенка и как заботится о его потребностях. Удовлетворение и любовь, которые младенец испытывает в этих ситуациях, в общем, помогают нейтрализации тревоги преследования и даже ослаблению чувств утраты и преследования, берущих начало от переживания рождения. Его физическая близость к матери во время кормления – по существу, его отношение к «хорошей» груди – раз за разом помогает ему преодолевать тоску по потерянному прежнему состоянию и укрепляет его доверие к хорошим объектам.

Характерным для младенческих эмоций является то, что по природе своей они экстремальны и обладают большой силой. Ребенок чувствует, что фрустрирующий (плохой) объект является ужасным преследователем, хорошую же грудь он склонен превращать в «идеальную» грудь, способную к осуществлению его жадных желаний и неограниченного, немедленного и вечно длящегося удовлетворения. Таким образом, возникают чувства, связанные с идеальной и неистощимой грудью, всегда доступной и готовой удовлетворить. Другой фактор, содействующий идеализации хорошей груди, это сила страха преследования, вызывающего у младенца потребность защититься от преследователя и, следовательно, приводящего к увеличению мощи все удовлетворяющего объекта. Идеализированная грудь образуется как естественное следствие преследующей груди, и поскольку идеализация преследующей груди обусловлена потребностью в защищенности от преследующих объектов, она является средством защиты против тревоги.

Пример галлюцинаторного удовлетворения может помочь нам понять те направления, в которых действует процесс идеализации. В этом состоянии фрустрация и тревога, происходящие от различных источников, устраняются, возвращается утраченная внешняя грудь вместе с чувством обладания идеальной грудью внутри себя. Мы можем также предположить, что младенец галлюцинирует страстно желаемое им пренатальное состояние. Так как галлюцинаторная грудь неистощима, жадность ребенка на какой-то момент удовлетворяется (но рано или поздно чувство голода возвращает его к внешнему миру, и фрустрация, со всеми вытекающими из нее эмоциями, переживается вновь). В исполняющих желания галлюцинациях в игру вступают многие фундаментальные механизмы и защиты. Одним из них является всемогущий контроль над внутренними и внешними объектами, благодаря которому Эго считает возможным для себя полное обладание как внешней, так и внутренней грудью. Кроме того, в галлюцинации образ преследующей груди четко обособляется от груди идеализируемой, а переживания фрустрации – от переживаний удовлетворения. Мне кажется, что подобное обособление, равнозначное расщеплению объекта и чувств по отношению к нему, связано с процессом отрицания. Отрицание в своей наиболее крайней форме – в

том виде, в котором мы находим его в галлюцинаторном удовлетворении – эквивалентно уничтожению любых фрустрирующих объектов или ситуаций, и, таким образом, тесно связано с сильным чувством всемогущества, которое существует на ранних этапах жизни. Ситуация фрустрации, объект, служащий ее причиной, плохие чувства, начало которым дает фрустрация (так же как и отделение частей Эго), переживаются как выходящие за рамки существования, как те, которые следует подвергнуть уничтожению и посредством этого достигнуть удовлетворения и ослабления тревоги преследования. Уничтожение преследуемого объекта и ситуации преследования тесно связано с контролем над объектом, всемогущим контролем в его крайней форме. Я также допускаю, что в какой-то мере эти процессы действуют и в механизме идеализации.

Представляется также, что раннее Эго, кроме того, использует механизм уничтожения отщепленного аспекта объекта, расщепляя объект или ситуацию, находясь при этом в состояниях, отличных от удовлетворяющих желание галлюцинаций. Например, в галлюцинации преследования пугающая сторона объекта и ситуации, по-видимому, доминирует в такой степени, что хорошие качества должны быть полностью уничтожены (к сожалению, я не имею возможности обсудить это в данной статье). Кажется, что степень, в которой Эго обособливает различные стороны объекта, значительно изменяется в различных состояниях, и от этого может зависеть, будет ли отрицаемое качество ощущаться как полностью вышедшее за рамки существования.

Тревога преследования существенно влияет на эти процессы. Мы можем предположить, что когда тревога преследования менее сильна, расщепление является менее обширным, а Эго, следовательно, в большей мере способно интегрировать себя и в некоторой степени синтезировать чувства к объекту. Вполне может быть, что какие-либо подобные шаги в интеграции возможны лишь в том случае, если в этот момент любовь, направленная на объект, преобладает над деструктивными импульсами (в конечном счете инстинкт жизни над инстинктом смерти). Тенденция Эго интегрировать себя может, я думаю, рассматриваться в качестве выражения инстинкта жизни.

Соединение чувства любви и деструктивных импульсов по отношению к одному и тому же самому объекту – груди – служит предпосылкой роста депрессивной тревоги, вины и стремления к репарации поврежденного объекта любви – «хорошей» груди. Это подразумевает, что по отношению к частичному объекту – материнской груди, временами переживается амбивалентность. В течение первых нескольких месяцев жизни такие состояния интеграции кратковременны. На этой стадии способность Эго к достижению интеграции, естественно, все еще очень ограничена, чему содействует сила тревоги, преследования и процессов расщепления. Кажется, что по мере развития, переживания опыта синтеза и, как следствие этого, депрессивной тревоги, сама депрессивная тревога увеличивает свою частоту и продолжительность; все это составляет часть роста и интеграции. С прогрессом в интеграции и в синтезе противоположных эмоций по отношению к одному объекту становится возможным смягчение деструктивных импульсов по-

средством либидо.<sup>1</sup> Это, однако, приводит и к фактическому ослаблению тревоги, что является фундаментальным условием для нормального развития.

Как я уже подчеркивала, существует великое разнообразие в силе, частоте и продолжительности процессов расщепления (не только среди разных людей, но и у одного и того же младенца в различные периоды). Характеристикой сложности и комплексности ранней эмоциональной жизни является то, что действует множество процессов – быстро чередуясь или даже одновременно. Например, скорее всего, вместе с расщеплением груди на два аспекта, любимый и ненавидимый (хороший и плохой объект), существует расщепление совсем другой природы, приводящее к чувству, что Эго, так же как и его объекты, разбито на части; эти процессы подчеркивают состояние дезинтеграции. Такие состояния, как я уже говорила, чередуются с другими, в которых мера интеграции и синтеза объекта проявляется в возрастающем порядке.

Ранние методы расщепления существенно влияют на способы, которыми на несколько более поздних стадиях осуществляется вытеснение, а это, в свою очередь, определяет степень взаимодействия между сознанием и бессознательным. Иначе говоря, степень, в которой различные части психики остаются проницаемыми в отношении друг друга, во многом определяется силой или слабостью ранних шизоидных механизмов.<sup>2</sup> Внешние факторы играют первостепенную роль с самого начала жизни; вследствие этого мы имеем основания для предположения, что каждый возбудитель страха преследования подкрепляет шизоидный механизм, то есть тенденцию Эго расщеплять себя и объект, тогда как каждое хорошее переживание укрепляет доверие к хорошим объектам и способствует интеграции Эго и синтезу объекта.

Некоторые умозаключения Фрейда косвенно указывают на то, что Эго развивается путем интроекции объектов. Что касается наиболее ранней ситуации, то «хорошая» грудь, интроецированная в ситуации счастья и удовлетворения, становится, на мой взгляд, жизненно важной частью Эго и укрепляет его способность к интеграции. Эта внутренняя «хорошая» грудь образует также полезный и доброкачественный аспект раннего Супер-Эго, укрепляет способность младенца любить и доверять хорошим объектам, усиливает побуждения к интроекции хороших объектов и ситуаций и является, следовательно, неотъемлемой составляющей процесса обретения уверенности в борьбе с тревогой; она становится полномочным представителем инстинкта жизни внутри психики ребенка. Хороший объект

---

<sup>1</sup> Это форма взаимодействия между либидо и агрессией аналогична особому состоянию слияния инстинктов.

<sup>2</sup> В работе со своими пациентами шизоидного типа я обнаружила, что сила их инфантильных шизоидных механизмов в конечном счете отвечает за сложности в получении доступа к их бессознательному. У таких пациентов прогресс в отношении синтеза затруднялся тем фактом, что под давлением тревоги они снова и снова становились неспособны к сохранению связей, которые должны были окрепнуть в ходе анализа, между различными частями self. У пациентов депрессивного типа преграды между сознанием и бессознательным менее резко выражены и, следовательно, такие пациенты намного более успешно преодолели свои шизоидные механизмы в раннем детстве.

способен, однако, выполнять эти свои функции только в том случае, если он ощущается младенцем как «неповрежденный», т.е. подразумевается, что объект был переведен во внутренний план преимущественно в обстановке любви и удовлетворения. Такие чувства предполагают, что удовлетворение от сосания было относительно не нарушено влияниями внешних или внутренних факторов. Основным источником душевных расстройств заключен в чрезмерности агрессивных импульсов, которые увеличивают жадность и понижают способность к перенесению фрустрации. Другими словами, когда в слиянии двух инстинктов инстинкт жизни берет верх над инстинктом смерти и, соответственно, либидо преобладает над агрессией, «хорошая» грудь способна более прочно сформироваться в психике младенца.

Однако орально-садистические желания, которые активны с самого начала жизни и легко приводятся в действие посредством фрустрации внутреннего или внешнего происхождения, неизбежно снова и снова рождают чувство того, что грудь разрушена в какой-то степени и внутри его, что является результатом его собственных жадных и пожирающих нападений на нее. Эти два аспекта интроекции существуют бок о бок.

Преобладание фрустрации или удовлетворения в отношении младенца к груди, вне сомнений, во многом определяется внешними условиями, но у меня существует небольшое сомнение в том, что конституциональные факторы, влияющие с самого начала процесса укрепления Эго, следует принимать в расчет. Я прежде выдвигала предположение, что способность Эго к перенесению напряжения является конституциональным фактором. Способность переносить тревогу, по сути своей сильная врожденная способность, в конечном итоге, как оказывается, зависит от преобладания либидинозных над агрессивными импульсами, т.е. от той роли, которую инстинкт жизни играет сначала в слиянии двух инстинктов.

Мое предположение о том, что оральное либидо, выраженное в сосательной функции, дает младенцу возможность интроецировать грудь (и сосок) в качестве относительно неуничтожимого объекта, не противоречит допущению, что деструктивные импульсы наиболее сильны на самых ранних этапах жизни. Факторы, оказывающие влияние на слияние и разделение двух инстинктов, все еще не ясны, но основания для сомнений в том, что в отношении к первому объекту – груди – Эго временами оказывается способно, используя расщепление, обособливать либидо и агрессию, достаточно невелики.<sup>1</sup> <...>

---

<sup>1</sup> По контексту моего высказывания (как здесь, так и в предыдущих работах), вероятно, заметно, что я не согласна с концепцией Абрахама о преамбивалентной стадии на том основании, что эта теория предполагает появление деструктивных (орально-садистических) импульсов лишь с момента прорезания зубов. Мы, тем не менее, должны помнить, что Абрахам также выделил садизм, свойственный «вампириподобному» сосанию. Вне сомнений остается тот факт, что прорезание зубов и физиологические процессы, затрагивающие десны, являются сильным стимулом для каннибалистических импульсов и фантазий, но агрессия составляет часть наиболее раннего отношения младенца к груди, хотя на этой стадии оно не всегда выражается в кусании.

До сих пор я описывала некоторые аспекты душевной жизни ребенка в течение первых трех-четырёх месяцев. (Следует, однако, помнить, что длительности стадий развития может быть дана только грубая оценка в силу существования больших индивидуальных вариаций). В изображении этой стадии, в том виде, в каком я ее представила, основные особенности выделяются как характеристики. Параноидно-шизоидная позиция доминирует. Взаимодействие между процессами интроекции и проекции, а также ре-интроекции и ре-проекции определяет эго-развитие. Отношение к любимой и ненавистной, хорошей и плохой груди является первым объектным отношением ребенка. Деструктивные импульсы и тревога преследования достигают крайнего предела. Желание неограниченного, беспредельного удовлетворения, наряду с тревогой преследования, вносят свой вклад в то, что младенец ощущает существование как «идеальной», так и опасной, пожирающей груди, каждая из которых обособлена в психике ребенка. Эти два аспекта материнской груди интроецируются и формируют ядро Супер-Эго. Расщепление, всемогущество, идеализация, отрицание и контроль над внешними и внутренними объектами на этой стадии доминируют. Эти первые методы защиты экстремальны по своей природе, но хорошо гармонируют с интенсивностью ранних эмоций и ограниченной способностью Эго переносить острую тревогу. Несмотря на то, что в некоторых отношениях эти защиты препятствуют процессу интеграции, они крайне важны для целостного развития Эго, т.к. они раз за разом облегчают тревогу младенца. Эта относительная и временная безопасность достигается преимущественно посредством обособления хорошего объекта от преследующего. Присутствие в психике хорошего (идеального) объекта дает возможность Эго временами поддерживать сильное чувство любви и удовлетворения. Хороший объект также служит защитой от преследующего объекта, т.к. ощущается как способный заменить его (как в примере с удовлетворяющими желанием галлюцинациями). Эти процессы подчеркивают, как мне кажется, достойный внимания факт – быстроту, с которой ребенок переживает чередующиеся состояния полного удовлетворения и огромного дистресса. На этой ранней стадии способность Эго справляться с тревогой, предоставляя возможность сосуществования противоположным эмоциям по отношению к матери, и, соответственно, двум ее аспектам – «хорошему» и «плохому», все еще очень ограничена. Это означает, что смягчение страха перед «плохим» объектом благодаря доверию к «хорошему» и рост депрессивной тревоги имеет место только в быстротечных переживаниях. Вследствие сменяющихся друг друга процессов дезинтеграции и интеграции постепенно развивается более интегрированное Эго, с возросшей способностью справляться с тревогой преследования. Отношение ребенка к частям тела его матери, сфокусированные на ее груди, постепенно сменяется отношением к ней как к личности.

Эти процессы, представленные в раннем детстве, могут быть рассмотрены в нескольких основных направлениях:

а) Эго, имеющее некоторые зачатки интеграции и связности и прогрессирующее в этом направлении. Эго также выполняет с самого начала жизни (ее постнатального периода) некоторые фундаментальные функции; поэтому Эго использует процессы расщепления и подавление инстинктивных желаний как некие защи-

ты против тревоги преследования, которая переживается Эго с самого рождения.

б) Объектные отношения, которые формируются под влиянием либидо и агрессии, любви и ненависти, пропитанные, с одной стороны, тревогой преследования, а с другой – ее естественным следствием – вновь обретенной уверенностью во всемогуществе, происходящей от идеализации объекта.

в) Интроекция и проекция, тесно связанные с фантазматической жизнью ребенка и со всеми его эмоциями, и, следовательно, интернализированные хорошие и плохие объекты, которые инициируют развитие Супер-Эго.

Вместе с возрастанием способности Эго справляться с тревогой происходит соответствующее изменение методов защиты. Этому способствует рост чувства реальности и расширение диапазона удовлетворений, интересов и объектных отношений. Деструктивные импульсы и тревога преследования ослабевают; депрессивная тревога набирает силу, и начинается кульминационный период в ее развитии, который будет описан в следующем разделе.

### **Младенческая депрессивная позиция**

В течение второй четверти первого года жизни становятся заметны определенные изменения в интеллектуальном и эмоциональном развитии ребенка. Становится более дифференцированным его отношение к окружающему миру, как к предметам, так и к людям. Расширяется сфера удовлетворений и интересов, возрастает способность младенца выражать свои эмоции и коммуницировать с людьми. Эти заметные перемены являются свидетельством постепенного развития Эго. Неуклонно развиваются сознательность, интеграция, интеллектуальные способности, отношения к окружающему миру и другие функции Эго. В то же время прогрессирует сексуальная организация ребенка; усиливаются уретральные, анальные и генитальные тенденции, хотя оральные импульсы и желания все еще остаются доминирующими. Имеется, таким образом, слияние различных источников либидо и агрессии, окрашивающее эмоциональную жизнь ребенка и приводящее в действие различные новые ситуации тревоги; сфера фантазий расширяется, они становятся более сложными и дифференцированными, соответственно наблюдаются и важные изменения в природе защит.

Все эти события находят свое отражение в отношении ребенка к его матери и, в некоторой степени, к отцу и другим людям. Все более укрепляется отношение к матери как к личности, которое постепенно развивалось в то время, когда грудь все еще оставалась главным объектом. Когда ребенок становится способен воспринять и интроецировать мать как личность (или, иначе говоря, как «цельный объект»), происходит усиление идентификации с ней.

Тогда как для способности Эго интроецировать мать и отца в качестве «целых объектов» необходима некоторая мера интеграции, дальнейшее и основное развитие по линии интеграции и синтеза начинается с вытуплением на передний план депрессивной позиции. Происходит сближение различных аспектов объектов – любимых и ненавидимых, хороших и плохих, и теперь эти объекты становятся целостными персонажами. Процессы синтеза действуют во всей сфере внешних и

внутренних объектных отношений, они охватывают контрастирующие аспекты интернализированных объектов (раннее Супер-Эго) с одной стороны, и внешние объекты с другой. Эго также стремится ослабить противоречия между внутренним и внешним миром, или, скорее, противоречия между внутренними и внешними образами. Вместе с этими синтетическими процессами происходит дальнейшая интеграция Эго, что приводит к увеличению сцепленности, согласованности между расщепленными частями Эго. Все эти процессы интеграции и синтеза становятся причиной того, что конфликт между любовью и ненавистью дает о себе знать в полную силу. Проистекающая из этого депрессивная тревога и чувство вины отличаются не только количественно, но и качественно, теперь амбивалентность переживается преимущественно по отношению к целым объектам. Любовь и ненависть сближаются еще больше, и теперь «хорошая» и «плохая» грудь, «хорошая» и «плохая» мать уже не могут быть обособлены в той мере, в какой это было на более ранних стадиях. Несмотря на то, что сила деструктивных импульсов ослабевает, у младенца все еще остается ощущение, что они представляют большую опасность для любимого им объекта, теперь воспринимаемого как личность. Жадность и защиты против нее играют значительную роль на этой стадии вследствие того, что тревога, связанная с невосполнимой утратой любимого и необходимого объекта, склонна увеличивать жадность. Жадность, однако, ощущается как неконтролируемая, деструктивная и угрожающая внутренним и внешним объектам, к которым ребенок испытывает любовь. Эго, следовательно, все больше подавляет инстинктивные желания, и это может привести к определенным сложностям в получении ребенком удовольствия от приема пищи<sup>1</sup>, а позже и к серьезным задержкам в образовании как отношений привязанности, так и эротических отношений.

Описанные выше этапы интеграции и синтеза приводят к возрастанию способности Эго осознавать усиливающуюся остроту психической реальности. Тревога, связанная с переведенной во внутренний план матерью, которая в восприятии ребенка является ранимой, повреждаемой, подверженной опасности уничтожения или уже уничтоженной и утраченной навсегда, приводит к усилению идентификации с поврежденным объектом. Идентификация укрепляет как стремление к репарации, так и попытки Эго подавить агрессивные импульсы младенца. Кроме того, Эго снова и снова прибегает к использованию маниакальной защиты. Как мы уже могли видеть ранее, отрицание, идеализация, расщепление и контроль над внешними и внутренними объектами используется Эго для противодействия тревоге преследования. С наступлением депрессивной позиции эти всемогущие методы в некоторой мере сохраняются, но теперь они используются преимущественно для борьбы с агрессивной тревогой. Кроме того, они претерпевают определенные изменения в связи с развитием процессов интеграции и синтеза, т.е. ста-

---

<sup>1</sup> Такие сложности, часто наблюдающиеся у детей, особенно в процессе отлучения от груди (т.е. когда происходит переход от груди к кормлению из бутылочки или когда новая еда добавляется к кормлению из бутылки), могут быть рассмотрены в качестве депрессивного симптома, хорошо известного в симптоматологии депрессивных состояний.

новятся менее экстремальными и более соответствуют возросшей способности Эго встречаться лицом к лицу с психической реальностью. В результате описанных изменений целей и форм ранних защит они теперь образуют маниакальную защиту.

Столкнувшись с множеством ситуаций тревоги, Эго стремится отрицать их, а когда тревога достигает наивысшего предела, Эго даже отрицает факт того, что оно вообще испытывает любовь к объекту. Результатом этого может стать длительное подавление любви и отворачивание от первичных объектов, в итоге приводящее к росту тревоги преследования, т.е. к регрессии до параноидно-шизоидной позиции.<sup>1</sup>

Попытки Эго контролировать внешние и внутренние объекты – метод, применявшийся в течение параноидно-шизоидной стадии, главным образом для борьбы с тревогой преследования, тоже претерпевает изменения. С началом доминирования депрессивной тревоги контроль над объектами и импульсами используется Эго в основном для того, чтобы предотвратить фрустрацию, предупредить агрессию и вытекающую из нее опасность для любимого объекта, т.е., вообще говоря, для недопущения депрессивной тревоги.

Существуют также отличия в использовании расщепления объекта и самости. Несмотря на то, что более ранние методы расщепления продолжают действовать, Эго теперь разделяет целостные объекты на неповрежденные живые и поврежденные, подвергающиеся опасности (возможно, даже умирающие или мертвые) объекты; расщепление, таким образом, в значительной мере становится защитой от депрессивной тревоги.

В то же время имеет место важный этап в развитии Эго, позволяющий Эго не только разворачивать более адекватные защиты против тревоги, но и приводящий, кроме того, к фактическому уменьшению тревоги. Продолжающееся соприкосновение с психической реальностью, являющееся частью преодоления депрессивной позиции, увеличивает понимание ребенком окружающего мира. Соответственно, образ его родителей, прежде искаженный – от идеализированных до вселяющих ужас фигур – постепенно становится ближе к реальному.

Как мы уже обсуждали в начале раздела, когда младенец интроецирует более успокаивающую его внешнюю реальность, его внутренний мир совершенствуется, а это, в свою очередь, посредством проекции совершенствует его картину окружающего мира. Таким образом, по мере того, как ребенок ре-интроецирует снова и снова все более реалистичную и успокаивающую картину внешнего мира, а также в некоторой мере формирует внутри себя целостные и неповрежденные

---

<sup>1</sup> Эти ранние регрессии могут быть причиной серьезных нарушений в раннем развитии, называемых психическим «дефицитом», что может стать фундаментом для некоторых форм шизофренических заболеваний. Другим возможным последствием неудачи в преодолении младенческой депрессивной позиции может стать маниакально-депрессивное расстройство. Как следствие не исключены и тяжелые неврозы. Поэтому я придерживаюсь убеждения о центральном значении депрессивной позиции для первого года развития.

объекты, происходит постепенное и весьма важное развитие его Супер-Эго. Однако, вместе с сближением хороших и плохих сторон внутренних объектов и смягчением плохих сторон хорошими, изменяются отношения между Эго и Супер-Эго, т.е., иначе говоря, имеет место постепенная ассимиляция Супер-Эго со стороны Эго. <...>

Кажется, не существует сторон душевной жизни младенца, которые на ранних этапах не были бы вовлечены Эго в защиту от тревоги. Не являются исключением и репарационные тенденции, которые ранее использовались «всемогущим» способом, а теперь становятся важной защитой. Чувства (фантазии) младенца можно описать следующим образом: «Моя мать исчезает, она может никогда не вернуться, она страдает, она мертва. Нет, этого не может быть, потому что я оживлю ее».

Всемогущество убывает по мере того, как ребенок обретает большее доверие как к объектам, так и к их способности восстанавливаться.<sup>1</sup>

Он чувствует, что все шаги в развитии, все его новые достижения доставляют удовольствие окружающим его людям, и что таким образом он выражает свою любовь, уравнивая или устраняя последствия вреда, причиненного его агрессивными импульсами, и восстанавливает любимый им поврежденный объект.

Таким образом, закладывается фундамент для нормального развития: развиваются отношения с людьми, ослабевает тревога преследования, связанная с внутренними и внешними объектами, «хорошие» внутренние объекты формируются более надежно, результатом чего становится ощущение большей безопасности, и все это в общем укрепляет и обогащает Эго. Ставшее более сильным и целостным Эго, несмотря на то, что теперь больше стали использоваться маниакальные защиты, снова и снова сводит вместе и синтезирует расщепленные стороны объекта и самости. Постепенно процессы расщепления и синтеза начинают применяться к аспектам, которые значительно менее обособлены друг от друга; возрастает восприятие реальности и объекты предстают в более реалистичном свете. Все это приводит к возрастанию уровня адаптации к внешней и внутренней реальности.<sup>2</sup>

Соответственно имеют место и перемены в отношении ребенка к фрустрации. Как мы уже видели, на самых ранних стадиях развития «плохой», преследующий аспект матери (ее груди) утверждается в представлениях ребенка в качестве всего фрустрирующего и злого, как внешнего, так и внутреннего. Когда чувство реальности ребенка в его отношении к объектам и доверие к ним возрастают, он становится в большей мере способен различать фрустрацию, которая навязана извне и фантастические внутренние опасности. Соответственно его ненависть и агрессия

---

<sup>1</sup> Как в анализе детей, так и в анализе взрослых можно наблюдать, что вместе с полным переживанием депрессии, вместе с ее преодолением возникает чувство надежды. В раннем развитии это является одним из факторов, помогающих ребенку преодолеть депрессивную позицию.

<sup>2</sup> Как мы знаем, расщепление под давлением амбивалентности в некоторой степени продолжает существовать в течение всей нашей жизни, играя важную роль в нормальной структуре психики.

становится более тесно связана с актуальной фрустрацией или ущербом, причиняемыми внешними факторами. Это шаг по направлению к более реалистичным и объективным методам в борьбе с собственной агрессией, пробуждающий меньше вины и позволяющий ребенку в конечном счете пережить, а также сублимировать свою агрессию более Эго-синтоничным путем.

Вдобавок, более реалистичное отношение к фрустрации, подразумевающее ослабление страха преследования, связанного с внутренними и внешними объектами, приводит к увеличению способности ребенка повторно формировать хорошее отношение к матери и другим людям, когда фрустрирующее переживание уже не оказывает своего влияния. Иначе говоря, рост адаптации к реальности, тесно связанный с переменами в работе проекции и интроекции, приводит к более спокойному отношению к внешнему и внутреннему миру. А это ведет к уменьшению уровня агрессии и амбивалентности и в результате позволяет стремлению к репарации сыграть свою роль более полноценно. Такими способами процесс скорби, являющийся следствием депрессивной позиции, постепенно перерабатывается.

Когда ребенок достигает критической стадии 3-6 месяцев и сталкивается с конфликтами, виной и печалью, свойственными депрессивной позиции, его способность переносить тревогу будет в какой-то степени детерминирована его более ранним развитием, т.е. мерой, в которой он в течение первых трех-четырех месяцев был способен принимать и формировать «хорошие» объекты, образующие впоследствии сердцевину ядра Эго. Если этот процесс был успешен, включая отсутствие избыточной тревоги преследования и процессов расщепления, в согласии с достижением определенной меры интеграции, то тревога преследования и шизоидные механизмы постепенно ослабевают, а Эго становится способно интроецировать целостные объекты и формировать их во внутреннем плане, тем самым преодолевая депрессивную позицию. Если, однако, Эго не способно справиться с множеством тяжелых ситуаций тревоги, неизбежно возникающих на этой стадии и являющихся недостатком, на который коренным образом повлияли внешние и внутренние факторы, то может иметь место сильная регрессия от депрессивной к параноидно-шизоидной позиции. Это также может воспрепятствовать интроекции целостных объектов и сильно повлиять на развитие, как в течение первого года, так и в продолжение всего детства. <...>

### **Дальнейшее развитие и модификация тревоги**

<...> В предыдущем разделе я описывала, как в течение первых месяцев жизни Эго подавляет инстинктивные желания, первоначально под давлением тревоги преследования, а немного позднее – под давлением депрессивной тревоги. Дальнейшее развитие торможения инстинктов происходит тогда, когда Эго становится способным использовать вытеснение.

Ранее мы рассмотрели пути, которыми Эго использует расщепление в течение параноидно-шизоидной стадии.

Механизм расщепления лежит в основании вытеснения (что и подразумевается во Фрейдовской концепции), но в противоположность ранним формам расщепления, которые приводят к состоянию дезинтеграции, вытеснение обычно не приводит к дезинтеграции самости. Ввиду того, что на этой стадии существует более высокоуровневая интеграция, как в сознательной, так и в бессознательной части психики, и так как в вытеснении расщепления преимущественно осуществляется разделение сознательного и бессознательного, ни одна из частей самости не испытывает той меры дезинтеграции, которая могла бы возникнуть на более ранних этапах. Однако степень, в которой процессы расщепления использовались в первые несколько месяцев жизни младенца, существенно влияет на использование вытеснения на более поздних стадиях. В случае если ранние шизоидные механизмы и тревоги не были успешно преодолены, в результате вместо проницаемой и текучей границы между сознанием и бессознательным получается ригидный барьер, что говорит о чрезмерности вытеснения и, соответственно, о нарушении развития. При умеренном вытеснении, с другой стороны, более вероятно, что сознание и бессознательное будут «проницаемы» друг для друга, а, следовательно, импульсы и их последствия будут, в какой-то мере, допущены к выходу из бессознательного, и, возникая раз за разом, будут подвергнуты Эго процедуре отбора и сортировки. Выбор импульсов, фантазий и мыслей, которые должны подвергнуться вытеснению, зависит от возрастающей способности Эго воспринимать стандарты внешних объектов. Эта способность сцеплена с увеличением синтеза внутри Супер-Эго и ростом ассимиляции Эго Супер-Эго.

Перемены в структуре Супер-Эго, происходящие постепенно и во всех отношениях связанные с развитием Эдипова комплекса, вносят свой вклад в то, что Эдипов комплекс постепенно угасает, давая начало латентному периоду. Другими словами, прогресс в либидонозной организации и различные механизмы регулирования, делающие Эго более совершенным, тесно связаны с модификацией тревоги преследования и депрессивной тревоги, которые вызываются переведенными во внутренний план родительскими образами; модификация тревоги подразумевает увеличение надежности и безопасности внутреннего мира.

Перемены, характеризующие начало латентного периода, рассматриваемые в свете модификации тревоги, могут быть обобщены следующим образом: отношение к родителям более надежное и безопасное; интроецированные родители более точно соответствуют образу реальных родителей; их стандарты, замечания и штрафные санкции восприняты и интернализированы, следовательно, вытеснение Эдиповых желаний более эффективно. Все это представляется кульминационным пунктом в развитии Супер-Эго, который является результатом процессов, происходящих в течение первого года жизни.

## ЗОНЫ, МОДУСЫ И МОДАЛЬНОСТИ<sup>1</sup>

### Рот и органы чувств

<...> Первое такое столкновение случается, когда новорожденного, лишившегося теперь симбиоза с материнским телом, прикладывают к груди. Его врожденная и более-менее координированная способность регулярно принимать пищу через рот отвечает более-менее координированной способности и интенции груди, матери и общества кормить и заботиться о нем. На этой стадии младенец живет и любит посредством рта, тогда как его мать живет и любит посредством груди. У нее это сильно зависит от любви других, в которой она может не сомневаться, от самооценки, сопровождающей акт кормления, и – от реакции новорожденного. Для него же оральная зона – только центр первого и генерального модуса приближения, именно, *инкорпорации*<sup>2</sup>. Сейчас младенец зависит от доставки всех видов «материи» к рецептивным входам своего организма. По меньшей мере в течение нескольких недель он способен реагировать лишь там и тогда, где и когда вещество вводится в его поле действия. Так же как теперь малыш расположен и способен сосать подходящие объекты и глотать любую подходящую жидкость, ими выделяемую, вскоре он оказывается готовым и способным «вбирать» («take in») глазами то, что попадает в его зрительное поле. (Как если бы он был почти готов удерживать предметы, младенец разжимает и сжимает кулачок, когда его правильно стимулируют.) Его тактильные рецепторы также, по-видимому, воспринимают приятное на ощупь.

Однако все эти готовности весьма уязвимы. Чтобы его первый личный опыт (experience) мог не только поддерживать, но и содействовать координации его чувствительного дыхания и метаболических и циркулярных ритмов, питание его органов чувств должно иметь правильную интенсивность и происходить в надлежащее время. В противном случае его открытость мгновенно сменяется диффузной защитой. Тогда, хотя и совершенно ясно, что *должно* происходить для поддержания жизни малыша (необходимый, минимум питания) и что *не должно* происходить, дабы он не умер или не получил сильной задержки в росте (допустимый максимум фрустрации), существует увеличивающаяся зона свободы в отношении того, что *может* происходить. Различные культуры широко используют свои прерогативы решать, что считать рентабельным, а что – совершенно необходимым. Некоторые народы считают, что малыша, дабы он не выцарапал себе глаза, обязательно нужно туго пеленать в течение большей части суток на протяжении большей части первого года жизни, а также, что его следует качать или кормить всякий раз, когда он захнычет. Другие полагают, что малыш должен почувствовать свободу своих строп-

<sup>1</sup> Э. Эриксон. Детство и общество/ Пер. с англ. – СПб.: ИТД «Летний сад», 2000. – С. 60–96.

<sup>2</sup> Инкорпорация (лат. incorporatio) – включение в свой состав, присоединение.

тивных конечностей как можно раньше, и уж «конечно» его следует заставлять ждать кормления до тех пор, пока он буквально не побагровеет от крика. Все это зависит от главной цели и устройства культуры. Как будет показано в следующей главе, в произвольном с виду многообразии культурного обуславливания есть, по видимому, внутренняя мудрость или, по крайней мере, неосознаваемая спланированность; фактически гомогенные культуры обеспечивают в более поздней жизни противовесы тем самым желаниям, страхам и вспышкам ярости, которые они провоцировали в детстве. Тогда то, что «хорошо для ребенка», что может происходить с ним, будет зависеть от того, кем он обязан стать и где.

Однако хотя модус инкорпорации и господствует на этой стадии, не лишне знать о том, что функционирование любых телесных зон с впускно-выпускными отверстиями требует наличия всех модусов в роли вспомогательных способов. Поэтому на первой инкорпоративной стадии имеет место сжимание челюстей и десен (второй инкорпоративный модус), отрыгивание и сплевывание (элиминативный модус), а также – смыкание губ (ретентивный модус). У энергичных малышей можно даже заметить общую интрузивную<sup>1</sup> тенденцию всего шейно-головного отдела – стремление прикрепиться к соску и как бы вжаться в материнскую грудь (орально-интрузивный модус). Любой из этих вспомогательных модусов может быть особенно ясно выраженным у одних и оказаться едва заметным у других детей; значит, и здесь такие модусы имеют возможность перерасти в практически господствующие из-за недостатка или утраты взаимного регулирования с источниками пищи и орального наслаждения.

Взаимодействие одной зоны со всеми модусами схематически изображено в первом слое нашей карты (рис.1). Каждый большой круг символизирует целый организм. Внутри него мы различаем три зоны: (а) – «орально-сенсорную», которая включает лицевые отверстия и верхний отдел органов питания; (b) – «анальную», то есть выделительные органы, и (с) – гениталии. Особое значение здесь придается неврологической связности, а не анатомической близости: уретральный тракт, например, – это и часть анальной, и часть генитальной зоны, в зависимости от задействованных иннерваций.

Каждый маленький кружок символизирует модус органа:

- 1 = инкорпоративный 1
- 2 = инкорпоративный 2
- 3 = ретентивный
- 4 = элиминативный
- 5 = интрузивный

---

<sup>1</sup> Интрузия (от лат. intrusus – втолкнутый) – активное внедрение во что-либо.

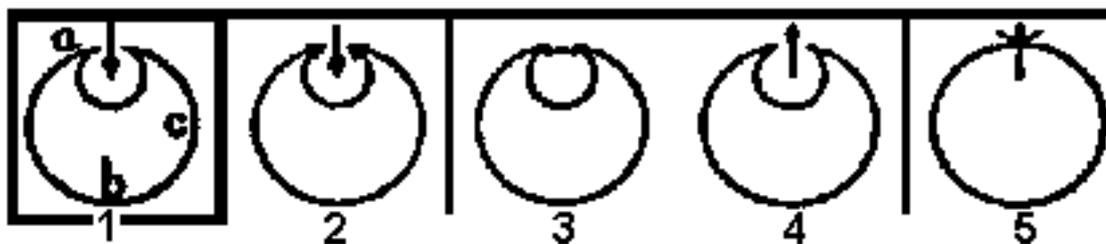


Рис. 1

На первой оральной стадии (I) первый инкорпоративный модус доминирует в оральной зоне. Однако мы предпочитаем называть эту стадию *орально-респираторно-сенсорной*, потому что первый инкорпоративный модус в данное время преобладает в поведении всех этих зон, включая кожный покров в целом. Органы чувств и кожа восприимчивы и все более требуют подходящей стимуляции. Генерализация *инкорпоративного модуса* из его центра в оральной зоне на все чувствительные зоны поверхности тела изображена обводкой контура большого круга в квадрате 1.

Остальные окружности (2, 3, 4, 5) символизируют вспомогательные модусы: второй орально-инкорпоративный (=кусание), орально-ретентивный, орально-элиминативный и орально-интрузивный. Эти модусы становятся в той или иной мере важными в соответствии с темпераментом индивидуума. Но они остаются подчиненными первому инкорпоративному модусу, если только совместное с кормящей матерью регулирование этой зоны не нарушается утратой внутреннего контроля у малыша или нефункциональным поведением со стороны матери.

Примером недостатка внутреннего контроля мог бы служить пилорический спазм, выталкивающий пищу обратно вскоре после всасывания. В таких случаях орально-элиминативный модус занимает место рядом с предположительно господствующим инкорпоративным модусом, и они вместе систематически входят в опыт грудного младенца, что при тяжелых формах нарушения и неправильном отношении к нему может раз и навсегда определить основную ориентацию индивидуума. Возможное последствие – раннее чрезмерное развитие ретентивного модуса, приводящее к смыканию рта, которое превращается в генерализованное недоверие ко всему входящему, поскольку оно не склонно оставаться.

Примером утраты взаимного регулирования с материнским источником питания служит привычка матери отдергивать сосок груди, потому что ребенок, слишком сильно его сжал или из-за боязни, что он это сделает. В подобных случаях оральный механизм вместо того, чтобы расслабленно сосать, может преждевременно развить рефлекс кусания. Наш клинический материал часто говорит о том, что такая ситуация служит моделью для одного из самых радикальных нарушений межличностных отношений. Некто надеется получить – источник отнимают; в ответ некто пытается рефлекторно задержать его и потребить; но чем сильнее он его удерживает, тем решительнее источник удаляется. Однако давайте оставим клинику и вернемся к нормативному поведению.

По мере расширения пределов сознавания, координации и отзывчивости (*responsiveness*) младенец знакомится с воспитательными шаблонами своей культуры и тем самым узнает основные модальности человеческого существования, каждую – в лично и культурно значимых отношениях. Эти основные модальности прекрасно выражаются в «бейсик инглиш», который предельно ясен и точен, когда на его долю выпадает определение интерперсональных связей. Поэтому, к великому нашему облегчению, мы можем воспользоваться здесь запасом простейших английских слов вместо того, чтобы изобретать новые латинские комбинации.

*Получать (to get)* – когда это не значит «достигать, добиваться» (*to reach*) – означает воспринимать и принимать то, что дают. Получение – первая социальная модальность, постигаемая в жизни; и она звучит проще, чем есть на самом деле. Ибо действующий на ощупь и неустойчивый организм новорожденного узнает эту модальность только тогда, когда научается регулировать системы своих органов в соответствии с той манерой, в какой материнская среда интегрирует свои методы ухода за ребенком. Тогда ясно, что оптимальная совокупная ситуация, подразумеваемая готовностью малыша получать то, что дают, состоит в его взаимном регулировании с матерью, которая будет позволять ему развиваться и координировать способы получать по мере того, как она развивает и координирует способы давать. За эту координацию существует высшая награда либидального удовольствия – удовольствия, весьма неполно передаваемого термином «оральное». По-видимому, рот и сосок – всего лишь центры общей ауры сердечного тепла и взаимности, которой наслаждаются и на которую отзываются релаксацией не только эти центральные органы, но и оба целых организма. Развиваемая таким образом взаимность релаксации имеет важнейшее значение для первого опыта (*experience*) дружественной непохожести. Можно сказать (разумеется, с известной дозой таинственности), что *получая то, что дают*, и научаясь *заставлять другого делать* для него то, что хотелось бы иметь сделанным, малыш, кроме того, развивает необходимую основу эго, чтобы самому стать тем, кто дает. Когда этого не происходит, ситуация взаимного регулирования распадается на множество разобщенных попыток контролировать друг друга путем принуждения или фантазии (вместо взаимодействия). Малыш будет пытаться посредством беспорядочной активности получить то, что не в состоянии получить главным способом – сосанием. Он станет изнурять себя или считать палец и соску вселенной. Мать, не умея расслабиться во время болезненной поначалу процедуры кормления грудью, тоже может пытаться силой решить проблемы, упорно вталкивая сосок в рот малыша или нервно меняя часы кормления и питательные смеси.

Разумеется, существуют методы облегчения такого положения. Можно поддерживать взаимодействие, давая малышу то, что он способен получить, посредством хороших искусственных сосок, и компенсировать упущенное орально путем насыщения других рецепторов, помимо оральных, то есть удовольствием малыша от того, что его держат на руках, согревают, улыбаются и говорят с ним, укачивают и т.д. Мы не вправе позволять себе ослаблять нашу коррективную изобретательность. Однако в данном случае (как, впрочем, и в любом другом) кажется, что если мы потратим совсем немного нашей целительной энергии на продуманные превен-

тивные меры, то сможем содействовать лечению и сделать его проще.

Перейдем теперь ко второй стадии, в течение которой способность приближать(ся) более активно и направленно, а также получаемое от этого удовольствие растет и обретает более зрелый характер. Прорезаются зубы, а с ними – удовольствие кусать за что-нибудь твердое, прокусывать и откусывать кусочки от чего-либо. В случае короткой конфигурационной игры (configurational play) можно увидеть, что модус кусания способствует объединению ряда других активностей (как это делал первый инкорпоративный модус). Глаза – поначалу относительно пассивная система, принимающая впечатления по мере того, как они поступают – научились к этому времени сосредотачиваться на объекте, отделять и «выхватывать» предметы из неясного фона и проследивать их движение. Органы слуха также научились различать значимые звуки, относить их к определенному месту и направлять соответствующее изменение позы (подъем и поворачивание головы, подъем и поворачивание верхней части тела). Руки научились тянуться, а кисти – схватывать более целенаправленно.

Вместе со всем этим устанавливается ряд интерперсональных паттернов, сосредоточенных на социальной модальности *взятия (taking)* и *удерживания (holding on to)* разных предметов – и тех, что предлагаются и отдаются более-менее свободно, и тех, которые имеют более или менее выраженную тенденцию ускользать. По мере того, как малыш научается менять позы, перекатываться со спины на живот, приподниматься и садиться в кроватке, он должен совершенствовать механизмы схватывания, исследования и присваивания всего, что находится в пределах досягаемости.

Итак, дополним нашу карту этой второй стадией (рис.2)<sup>1</sup>.

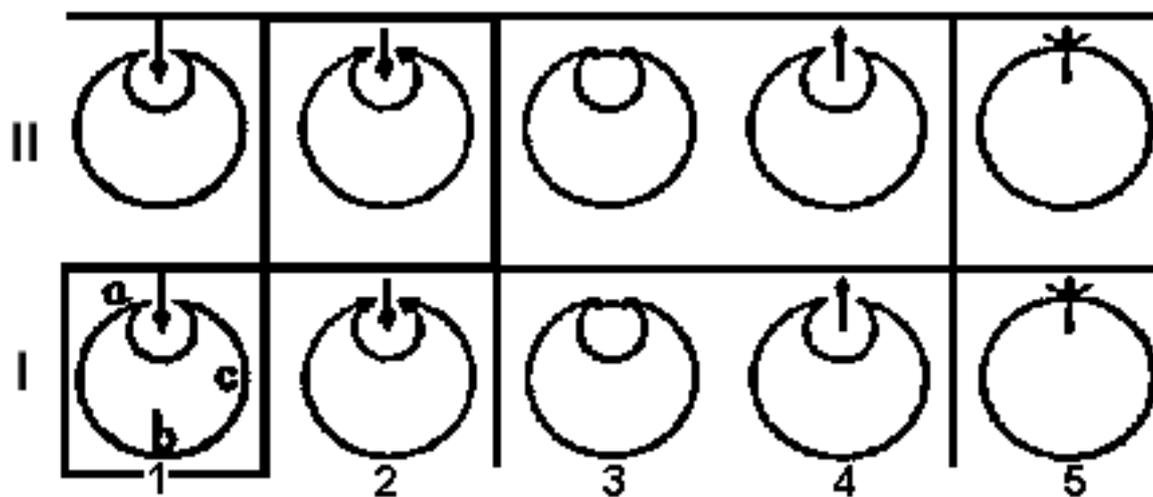


Рис.2

<sup>1</sup> В первом издании эта карта была организована таким образом, чтобы ее можно было читать сверху вниз, как печатный текст. Впоследствии я согласился с многочисленными рекомендациями изменить ее строение так, чтобы карта развития стала восходящей, подобно родословным деревьям и иллюстрациям эволюционного происхождения.

На стадии II в оральной зоне доминирует модус 2 (инкорпорация посредством кусания). Прогресс при переходе от стадии I к стадии II (и затем к последующим стадиям) представлен на карте движением по диагонали направо и вверх. В данном случае прогресс означает, что либидо ребенка в подходящее время идет дальше, чтобы наделить силой второй модус органа, который, в свою очередь, поведет к интеграции новой социальной модальности – взятия (*taking*). Таким образом, новая стадия означает не зарождение новой зоны или модуса, а лишь готовность узнать их больше на собственном опыте, управлять ими более координированно и усвоить их социальное значение с определенной законченностью.

Что если этому прогрессу мешать, ускоряя или задерживая его? Тогда отклонения должны наноситься в горизонтальном или вертикальном направлениях. Горизонтальное отклонение ( $I_1-I_2$ ) соответствует преждевременному продвижению к модусу следующей стадии (рот малыша, вместо того чтобы сосать без напряжения, крепко сжимается). Вертикальное отклонение ( $I_1-II_1$ ) означает «прилипание» к модусу, который оказался приносящим удовлетворение. Горизонтальное отклонение приводит к фиксации *зоны*, когда индивидуум держится за получение *оральных* удовольствий от особенностей различных модусов. Вертикальная фиксация – это фиксация *модуса*, когда индивидуум склонен чрезмерно проявлять модус 1 в различных зонах; он всегда хочет *получать* (*to get*), независимо от того, участвуют ли в этом рот и органы чувств, либо другие отверстия, рецепторы или формы поведения. Данный вид фиксации позже перемещается к другим зонам.

Однако на этой стадии даже самое доброжелательное окружение не способно уберечь малыша от травматического изменения – одного из самых жестоких изменений, поскольку ребенок еще так мал, а встающие на его пути трудности обширны. Я говорю об общем развитии импульсов и механизмов активного хватания, прорезывания зубов и близости этого процесса к процессу отнятия от груди и отделения от матери, которая может вернуться к работе или снова забеременеть.

Ибо именно здесь «добро» и «зло» входят в мир ребенка, если его базисное доверие к себе и другим уже не было поколеблено на первой стадии чрезмерно провоцируемыми или затягиваемыми параксизмами ярости и изнеможения. Конечно, невозможно знать, что чувствует младенец, когда его зубы «с трудом пробиваются изнутри», причем в той самой ротовой полости, которая до этого времени была главным местонахождением удовольствия и, к тому же, главным образом удовольствия. Невозможно также узнать, какого рода мазохистская дилемма возникает в результате того, что напряжение и боль, причиняемые режущимися зубами (этими внутренними диверсантами!), можно облегчить, только кусая еще сильнее. Это, в свою очередь, добавляет к телесной социальную дилемму. Ибо если кормление грудью продолжается на стадии кусания (что, в общем, всегда было нормой), малышу необходимо научиться сосать не кусая, с тем чтобы у матери не было повода отдергивать сосок от боли или раздражения. Наша клиническая работа показывает, что этот момент в ранней истории индивидуума может быть началом злосчастной разделенности, когда гнев, обращенный на мучающие ребенка зубы, направленный против лишаяющей матери, и ярость, вызванная бессилием собственного гнева, сливаясь вместе, ведут к переживанию сильного смятения

(садомазохистского характера), оставляющего общее впечатление, что когда-то давно человек разрушил единство с материнской средой. <...>

Рассматривая первую оральную стадию, мы говорили о взаимном регулировании паттерна ребенка принимать то, в чем он нуждается, и способов матери (культуры) давать ему это. Однако есть стадии, отмеченные таким неминуемым проявлением ярости и гнева, что взаимное регулирование посредством дополняющего поведения не может служить подходящей для них моделью. Приступы ярости от режущихся зубов, вспышки раздражения от мышечного и анального бессилия, неудачи падения и т.д. – все это ситуации, в которых интенсивность импульса приводит к его собственному поражению. Родители и культуры используют и даже эксплуатируют эти инфантильные схватки с внутренними гремлинами для подкрепления своих внешних требований. Но родители и культуры должны также отвечать требованиям этих стадий и заботиться о том, чтобы первоначальная взаимность как можно меньше терялась в процессе продвижения от фазы к фазе. Поэтому отнятие от груди не должно означать внезапной утраты груди и лишения успокаивающего присутствия матери, если, конечно, культурная ситуация не является гомогенной, когда можно быть уверенным, что другие женщины в ощущениях ребенка будут практически неотличимы от родной матери. Резкая утрата любви матери, к которой ребенок уже привык, без подходящей замены в это время может привести (при прочих отягчающих условиях) к острой младенческой депрессии или к неострому, но хроническому состоянию печали, способному придать депрессивный оттенок всему остатку жизни.<sup>1</sup> Но даже при самых благоприятных обстоятельствах эта стадия оставляет эмоциональный осадок первородного прегрешения и осуждения и всеобщей ностальгии по потерянному раю.

В таком случае, оральные стадии формируют у младенца родники *базисного чувства доверия* и *базисного чувства недоверия*, которые остаются эндогенным источником примитивной надежды и обреченности на всем протяжении жизни. Они будут рассмотрены позднее в качестве первого нуклеарного конфликта развивающейся личности.

### **Выделительные органы и мускулатура**

При обсуждении самосохранения Фрейд предполагает, что в самом начале жизни либидо связывается с потребностью поддерживать жизнь посредством сосания того, что подходит для питья, и кусания того, что годится в пищу. Но вряд ли простому поглощению пищи есть дело до этой либидальной потребности. Леви в своих известных экспериментах со щенками и цыплятами показал, что у этих групп детенышей, помимо простого потребления пищи, существует самостоятельная потребность в определенном количестве сосания и клевания. У людей, живущих в большей степени благодаря обучению, чем инстинкту, предполагается и большая культурная изменчивость в отношении врожденных и приобретенных величин потребности. *Потенциальные* паттерны, которые не могут быть проигно-

---

<sup>1</sup> Рене Спитц (Rene Spitz) назвал это «анаклитической депрессией».

рированы или сокращены ниже определенного минимума без риска вызвать неполноценность, и которые, с другой стороны, должны особым образом провоцироваться посредством средовых процедур, чтобы получить полное развитие, есть именно то, что мы обсуждаем в данный момент. Тем не менее ясно, что оральный эротизм и развитие социальных модальностей «получения» и «взятия» опирается на потребность дышать, пить, есть и расти за счет всасывания.

Какова же самосохраняющая функция анального эротизма? Прежде всего, вся процедура опорожнения кишечника и мочевого пузыря делается как можно более приятной благодаря чувству благополучия (в словесной форме: «отлично!»). Это чувство с самого начала жизни должно компенсировать весьма частый дискомфорт и напряжения, испытываемые по ходу того, как кишечник учится выполнять свою повседневную работу. Два усовершенствования постепенно придают анальному опыту (*experience*) необходимую полноту, а именно, наступление более регулярного стула и общее развитие мышечной системы, которое добавляет ось (*dimension*) произвольного расслабления, выпускания и сбрасывания к оси жадного присвоения. Эти два усовершенствования вместе говорят о большей способности чередовать удерживание и выталкивание по желанию. Поскольку речь идет об анальности в узком смысле слова, на этой стадии очень многое зависит от того, стремится ли культурная среда сколько-нибудь серьезно относиться к анальной функции. Как мы увидим, есть культуры, где родители игнорируют анальное поведение и предоставляют старшим детям отводить в кусты начинающего ходить малыша, с тем чтобы его желание соблюдать нормы в этом вопросе постепенно совпало с желанием подражать его старшим провожатым. Однако наша западная цивилизация предпочла отнестись к данному вопросу более серьезно, и степень ее давления на индивидуума зависит от распространенности нравов среднего класса и идеального образа механизированного тела. Ибо подобные нравы предполагают, что раннее и строгое приучение к туалету не только сохраняет приятной домашнюю атмосферу, но совершенно необходимо для развития аккуратности. Так это или нет, мы обсудим позднее. Но, несомненно, среди невротиков нашего времени есть и компульсивный тип, отличающийся более механической аккуратностью, пунктуальностью и бережливостью (в любви так же, как и в испражнениях), чем это было бы полезно для него, а в долгосрочной перспективе, и для общества. Дрессура кишечника и мочевого пузыря стала, пожалуй, бесспорно травмирующим моментом воспитания ребенка в широких кругах нашего общества.

Что в таком случае делает анальную проблему столь трудной?

Анальная зона больше любой другой приспособлена к проявлению стойкой приверженности противоречивым импульсам, потому что прежде всего она – модальная зона для двух конфликтующих модусов подхода, которые должны стать сменяющимися друг друга, именно, модусов *ретенции* и *элиминации*. Кроме того, сфинктеры – это лишь часть мышечной системы с ее общей дуальностью ригидности и релаксации, флексии и экстензии. Развитие мышечной системы дает ребенку гораздо большую власть над средой в виде умения доставать и держать, бросать и толкать, приближать к себе и удерживать предметы на расстоянии. Вся эта стадия, которую немцы называли стадией упрямства, становится сражением за

автономию. Ибо по мере того, как малыш готовится обрести большую независимость, он описывает свой мир в категориях «я» и «ты», «мне» и «мое». Любая мать знает, сколь сговорчивым может быть ребенок на этой стадии, если он решил, что *хочет* делать то, что ему вменяют в обязанности. Однако весьма трудно найти правильный рецепт заставить малыша захотеть сделать именно это. Всем матерям знакомо, как нежно ребенок (находящийся на этой стадии развития) прижимается к взрослому и как жестоко он вдруг пытается его оттолкнуть. В том же возрасте дети склонны копить (тайно хранить) различные предметы и выбрасывать их, цепко держаться за свое имущество и вышвыривать свои вещи из окна. Все эти на вид противоречивые склонности мы охватываем формулировкой ретентивно-элиминативных модусов.

Что касается развиваемых на этой стадии новых социальных модальностей, то особое значение придается простой антитезе *отпускания (letting go) и удерживания (holding on)*; их пропорция и последовательность представляют исключительную важность для развития как отдельной личности, так и коллективных аттитюдов.

Дело взаимного регулирования теперь сталкивается с самым суровым испытанием. Если внешний контроль вследствие жесткой или слишком ранней дрессуры будет требовать лишения ребенка возможности постепенно и без принуждения освоить управление кишечником и другими амбивалентными функциями, малыш снова окажется перед необходимостью двойного бунта и двойного поражения. Лишенный власти в собственном теле (часто боящийся своих фекалий, как если бы они были враждебными чудовищами, обитающими в его внутренностях) и бессильный во внешнем мире, он снова будет вынужден искать удовлетворения и контроля либо посредством регрессии, либо посредством фальшивой прогрессии. Другими словами, ребенок вернется к более раннему, оральному контролю, т.е. контролю путем сосания пальца и превращения в хнычущее и требующее заботы существо; или станет враждебным и назойливым, использующим свои фекалии в качестве боеприпасов и симулирующим автономию – способность действовать ни на кого не опираясь, которую он на самом-то деле не приобрел. (В двух наших «образцах» патологии мы наблюдали регрессию к этому положению).

Добавляя анально-уретрально-мышечную стадию к нашей карте, мы приходим к варианту, изображенному на рис.3.

Диагональ протянулась до установления ретентивного (3) и элиминативного (4) модусов в анально-уретральной зоне (нижняя часть кругов) на новой стадии III. Обводкой контуров кругов опять показана генерализация на всю развивающуюся мышечную систему этих модусов, которые, прежде чем служить более сложным и разнообразным целям, должно быть, приобрели определенную форму самоконтроля в отношении дуальной экспрессии, такую как отпускание и удерживание. Там, где такой контроль нарушен недоразвитиями в анально-уретральной сфере, создаются прочные акценты на ретенции и/или элиминации в самой зоне (спастическая прямая или ободочная кишка), в мышечной системе (общая вялость или ригидность), в навязчивой фантазии (параноидный страх враждебных субстанций внутри собственного тела) и в социальных сферах (попытки контролирования среды посредством компульсивной систематизации).

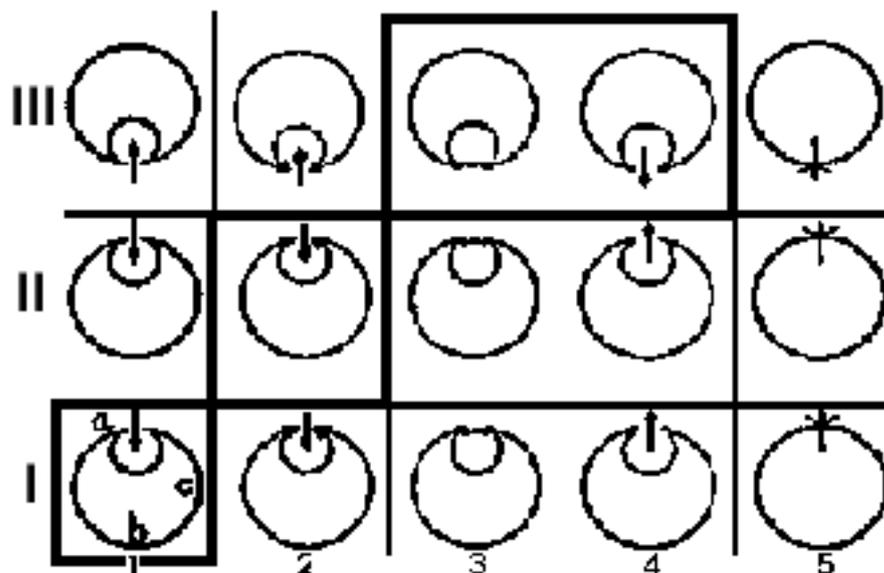


Рис.3

Здесь уже можно проиллюстрировать клиническое применение этой пока еще незаконченной карты. Выше мы отмечали, что наш анально-ретентивный пациент (мальчик) в раннем младенчестве какое-то время сопротивлялся кормлению, задерживая пищу во рту и вообще сжимая рот. Такое «девиантное» развитие, которое, конечно, могло бы не оставить того серьезного следа, какой имел место в данном случае, можно отметить на нашей карте обводкой ( $\Pi_3$ ). Мальчик, отказываясь от попытки удержать мать ( $\Pi_2$ ), пытался контролировать ситуацию посредством ретенции – фиксации модуса, которая предопределила ему трудный период на стадии III, где в его обязанности входило научиться «отпускать» (to let go). <...>

Какие прочные качества имеют корни в этой мышечно-анальной стадии? Из ощущения внутренней доброкачественности (goodness) вырастает автономия и гордость; из ощущения недоброкачественности (badness) – сомнение и стыд. Для развития автономии необходимо устойчиво проявляемое и уверенно сохраняемое состояние раннего доверия. Младенцу нужно почувствовать, что его базисное доверие к себе и миру (это сохраняющееся сокровище, спасенное от конфликтов оральной стадии) не будет поставлено под угрозу внезапным страстным желанием иметь выбор, требовательно присваивать и упрямо устранять. Устойчивость должна защищать малыша против потенциальной анархии его пока еще невоспитанной рассудительности, неспособности удерживать и отпускать с разбором. Окружение ребенка должно поддерживать его в желании «встать на ноги», чтобы малыш не оказался во власти ощущения, будто он поспешно и глупо выставил себя на показ (что мы называем стыдом), или не попал в капкан того вторичного недоверия, оглядывания на прошлое, которое мы зовем сомнением.

Таким образом, *автономия против стыда и сомнения* – второй нуклеарный конфликт, разрешение которого составляет одну из основных задач эго.

## Локомоция и гениталии

До сих пор я не упоминал ни о каких возрастных границах. Сейчас мы приближаемся к концу третьего года жизни, когда ходьба приобретает легкость и энергичность. В книгах утверждается, что ребенок «может ходить» значительно раньше этого срока; но для нас он не вполне стоит на своих ногах, пока способен лишь в течение короткого времени, с большим или меньшим реквизитом, относительно хорошо справляться с ходьбой. Мы полагаем, это только тогда включило ходьбу и бег в сферу владения, когда ощущение тяжести остается в разумных пределах, когда ребенок способен забыть, что он *«делает ходьбу»*, и, вместо этого, заняться выяснением того, что он может *«делать с ходьбой»*. Только тогда ноги становятся интегральной частью его самого вместо того, чтобы быть приспособленным для ходьбы придатком.

Оглянемся назад: первой промежуточной станцией была лежащая релаксация. Основанное на опыте младенца доверие к тому, что основные механизмы дыхания, пищеварения, сна и т.д. имеют закономерную и привычную связь с предлагаемой пищей и заботой, придает вкус развитию умения садиться и вставать на ноги. Вторая промежуточная станция (достигаемая лишь к концу второго года жизни) – способность сидеть не только уверенно, не падая, но и не уставая: проявления большой ловкости, позволяющей постепенно использовать мышечную систему для более тонкого различения и более автономных способов отбора и отбрасывания, нагромождения различных предметов (*piling things up*) и разбрасывания их с силой и меткостью.

Третья промежуточная станция обеспечивает ребенка умением самостоятельно и энергично передвигаться. Ребенок не только готов к обнаружению своей половой роли, но и начинает постигать свою роль в хозяйстве (*есопому*) или, по крайней мере, понимать, каким ролям стоит подражать. Еще немного, и он уже может вступать в отношения со сверстниками и под руководством старших детей или специально присматривающих за ним женщин постепенно включается в детскую политику детского сада, улицы и двора. Учение носит теперь интрузивный характер и увлекает его всякий раз новыми событиями и занятиями. Ребенок начинает остро сознавать различия между полами. Все это создает сцену для инфантильной генитальности и первичного развития интрузивного и инклюзивного модусов.

Конечно же, инфантильной генитальности суждено оставаться рудиментарной, или перспективой того, что еще придет. Если ее преждевременное проявление специально не провоцируется особыми фрустрациями или особыми обычаями (такими, как сексуальные игры в группах), детская генитальность, вероятно, обращается всего лишь серией пленительных переживаний, которые достаточно пугающи и бессмысленны, чтобы подавляться в течение стадии, названной Фрейдом периодом «латентности», то есть длительной отсрочки физического полового созревания.

На этой стадии сексуальная ориентация мальчика является фаллической. Хотя эрекции, бесспорно, случаются и раньше (либо рефлекторно, либо как явно сексуальные реакции на вещи и людей, которые заставляют ребенка испытывать силь-

ные чувства), теперь развивается направленный интерес к гениталиям обоих полов, вместе со смутным, ненаправленным побуждением к совершению половых актов. Наблюдения за жизнью «примитивных» народов обнаруживают сцены половых сношений между трех–четырёхлетними детьми – сцены, судя по сопутствующему хохоту, прежде всего игровой имитации. Такие откровенные и шуточные действия, вероятно, помогают ослабить напряжение потенциально опасного развития: концентрацию ранних сексуальных импульсов исключительно на родителях, особенно там, где существует полный запрет на сообщение подобного желания. Ибо возросшему локомоторному мастерству ребенка и его чувству гордости, вызванному тем, что он теперь большой и почти такой же умелый, как Отец и Мать, наносится жесточайший удар очевидным фактом: в половой сфере он значительно уступает родителям. И более того: даже в отдаленном будущем ему никогда не занять место этого отца в сексуальных отношениях с *этой* матерью (или место этой матери в сексуальных отношениях с *этим* отцом). Самые глубокие следствия такого прозрения и составляют, если воспользоваться термином Фрейда, Эдипов комплекс.

Конечно, этот термин запутал дело, поскольку уравнивает то, что можно предполагать в детстве, с тем, что можно вывести из истории царя Эдипа. Иначе говоря, он устанавливает сходство между двумя неопределенностями. Сама же идея заключается в том, что Эдип, по незнанию убивший отца и женившийся на матери, стал мифологическим героем и вызывает сильное сострадание и ужас у театральных зрителей потому, что занять место отца и обладать матерью – всем присущее, но запретное желание.

В повседневной работе психоанализ подтверждает тот простой вывод, что мальчики адресуют свою первую половую любовь взрослым материнским фигурам, которые иным способом утешали их тела, и что мальчики обнаруживают первое сексуальное соперничество с теми, кто оказывается половым собственником этих материнских фигур. Другой вывод (к которому когда-то пришел Дидро): если бы маленький мальчик обладал возможностями мужчины, он бы силой взял мать и убил отца, – свидетельствует об интуиции и, все-таки, нелогичен. Если бы мальчик обладал такими возможностями, то не был бы ребенком и не испытывал бы нужды оставаться с родителями, а значит, мог бы предпочесть иные сексуальные объекты. Фактически, инфантильная генитальность находится под арестом защитников детства и его идеалов и, отсюда, испытывает серьезные осложнения.

*Интрузивный модус*, господствующий в большей части поведения на этой стадии, служит характерным признаком целого ряда конфигурационно «подобных» активностей и фантазий. Все они включают интрузию (вторжение) в другие тела посредством физической атаки: вторжение в уши и умы других людей с помощью агрессивного, напористого говорения; вторжение в пространство посредством энергичной локомоции; вторжение в неизвестное благодаря неумному любопытству. В общем, достаточно очевидно, что детям на этой стадии половые акты взрослых видятся опасными актами взаимной агрессии. <...>

Девочки приобретают на этой стадии важный опыт в том смысле, что должны понять непреложность следующего факта: хотя их локомоторная, умственная и

социальная интрузивность равным образом увеличивается и столь же адекватна, как интрузивность мальчиков, у них нет одной штуки: пениса. Тогда как мальчики имеют этот видимый, способный напрягаться и понятный орган, у девочек клитор не в состоянии поддерживать мечты о сексуальном равенстве. И груди, как сопоставимо заметный признак их будущего, у них пока еще не развиты, а материнские инстинкты переводятся в игровую фантазию или уход за малышами. Там, где нужды хозяйственной жизни и мудрость ее социального устройства делают женскую роль и ее особые полномочия и вознаграждения понятными, конечно, все это легче интегрируется и создается женская сплоченность. В противном случае девочка склонна развивать, наряду с основными модусами *женской инцепции* и материнской *инклюзии*, либо дразнящую, требующую, цепкую позицию, либо прилипчивую и чрезмерно зависимую детскость.

Итак, наша карта близка к завершению (рис.4 и 5). На рис.4 (для мальчиков) и рис.5 (для девочек) мы добавляем IV слой – локомоторно-генитальную стадию, на протяжении которой модус интрузии (5) обнаруживается в избылии ходьбы, агрессивном умонастроении и сексуальных фантазиях и действиях.

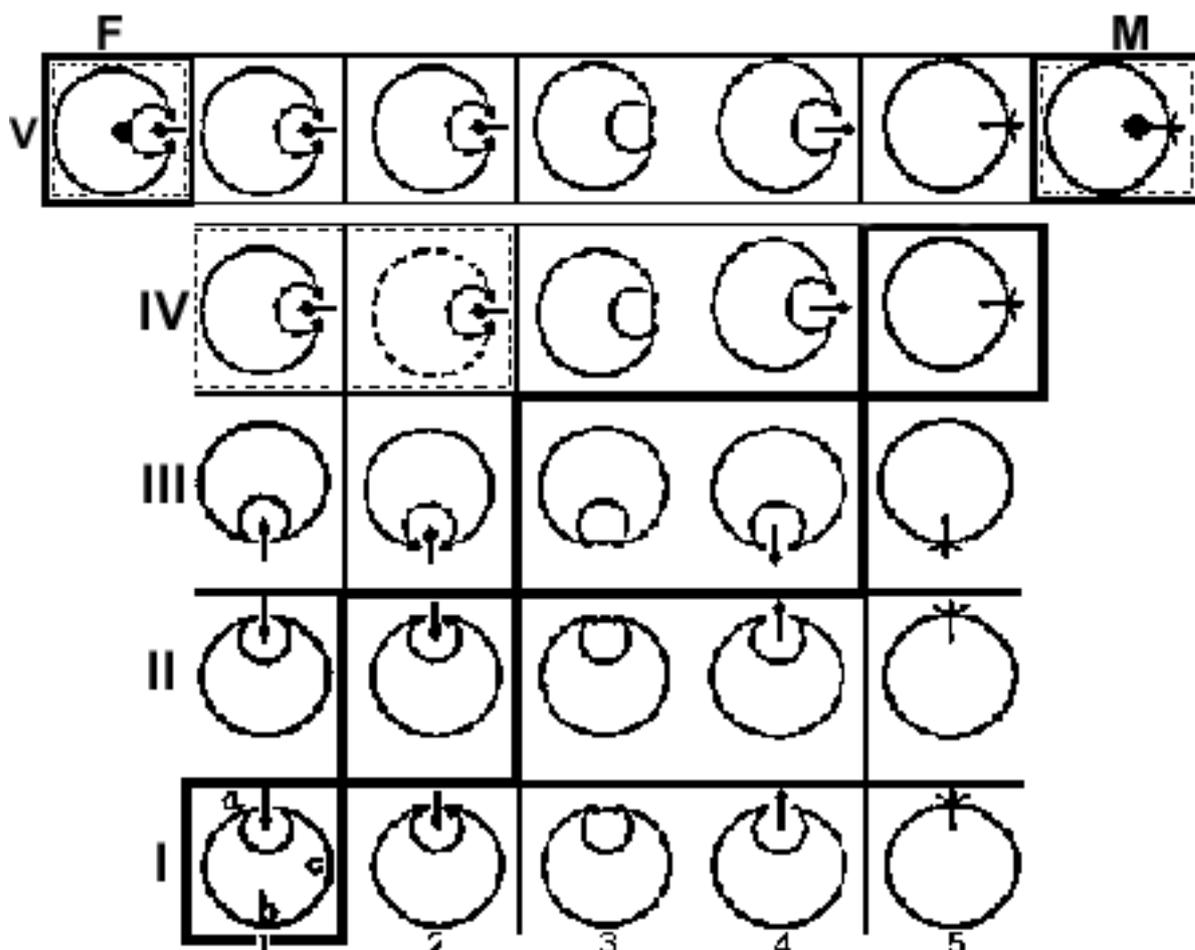


Рис. 4

Оба пола участвуют в общем развитии локомоторных и интрузивных паттернов, хотя у девочек паттерны требующей и ласкающей инцепции (1, 2) развиваются в пропорции, определяемой предшествующим опытом, темпераментом и культурным акцентом.

Рис.5 показывает психосексуальный прогресс девочки на IV стадии как частичное возвращение к инкорпоративным модусам, первоначально развиваемым на оральном и сенсорном уровнях. Я полагаю, это не случайный результат нашего метода картирования. Ибо девочка на IV стадии противопоставляет потенциально более энергичной мышечной жизни мальчика потенциальность более богатого сенсорного различия и воспринимающих и принимающих черт будущего материнства. Она склонна стать еще более зависимой и более требующей; и, фактически, ей позволяют это сделать, за исключением тех случаев, когда культура предпочитает развивать вспомогательный модус интрузивного и явно локомоторного поведения (IV<sub>5</sub>). Позднее мы вернемся к той общей эксплуатируемости, которая стала уделом женщины вследствие близости ее генитальных модусов (инцепции, инклюзии) модусам оральности (инкорпорации).

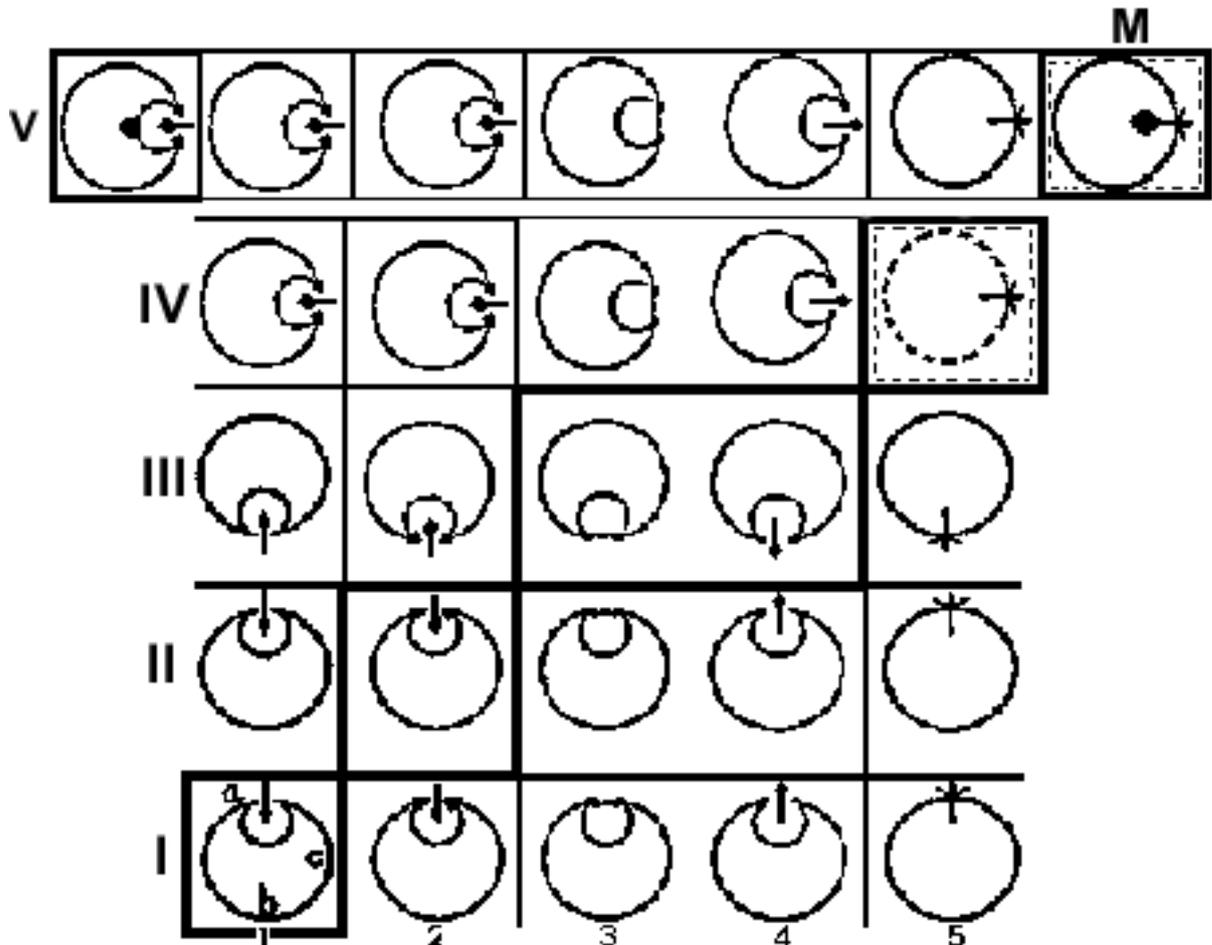


Рис. 5

Локомоторно-генитальная стадия добавляет к инвентарю основных социальных модальностей обоих полов модальность «делания» («making») в смысле «занятия чем-либо исключительно с целью достижения личного успеха, выгоды, преимущества и т.д.». Нет более простого и выразительного слова, которое бы так подходило к набору перечисленных ранее социальных модальностей. Оно наводит на мысль о лобовой атаке, наслаждении состязанием, упорстве в достижении цели, радости победы. У мальчика сохраняется акцент на «делании» фаллически-интрузивными способами; у девочек он раньше или позже смещается к «деланию» либо посредством пристаивания и провоцирования, либо с помощью более мягких форм «заманивания в ловушку», то есть посредством делания себя привлекательной и внушающей любовь. Таким образом, ребенок развивает предпосылки *инициативы*, или необходимые условия отбора целей и упорства в их достижении.

Однако эта общая готовность к инициативе сразу встречает своего заклятого врага в неизбежности отсрочивания и замещения ее сексуального ядра; ибо оно оказывается и биологически незрелым, и культурно отвергаемым вследствие табу инцеста. «Эдиповы» желания (столь просто и доверчиво выражаемые в заверениях мальчика, что он женится на матери и заставит ее гордиться им, равно как и в заверениях девочки, что она выйдет замуж за отца и будет гораздо лучше о нем заботиться) ведут к неотчетливым, смутным фантазиям, граничащим с убийством и насилием. Следствием этого является глубокое чувство вины – странное чувство, поскольку оно, вероятно, постоянно подразумевает, что индивидуум совершил преступление, которое, в конце концов, не только не совершалось, но было в принципе невозможным по биологическим причинам. Тем не менее, такая затаенная вина также помогает направить всю силу инициативы и энергию любопытства на подходящие идеалы и ближайшие практические цели, на познание мира фактов и методов делания вещей (а не «делания» людей).

Все это предполагает, что идет поиск устойчивого разрешения третьего нуклеарного конфликта, именно, конфликта между *инициативой* и *чувством вины* (мы обсудим его в главе, посвященной эго).

На этом заканчивается наше переложение теории инфантильной сексуальности, которая на самом деле является теорией прегенитальных ступеней, ведущих к рудиментарной генитальности. Но мы должны дополнить и текст, и карту описанием дальнейшего развития. Речь пойдет о рудиментарном генеративном модусе, представляющем смутное предчувствие того обстоятельства, что генитальность имеет прокреативную функцию. В четвертом (заключительном) разделе этой главы мы приведем данные о том, что мальчики отличаются от девочек не только органами, возможностями (*saracities*) и ролями, но и специфичностью субъективного опыта (о чем клиницисту известно и с чем он работает, даже если не всегда знает, как это концептуализировать). Такая специфичность опыта – результат работы эго по организации всего того, что человек имеет, чувствует, предвидит. Тогда явно недостаточно характеризовать пол, указывая лишь на то, чем различаются мужчина и женщина, хотя такое различие дополнительно подчеркивается культурными ролями. Скорее каждый пол характеризуется уникальностью, которая

включает и его отличия от противоположного пола, но не складывается из них. В ее основе лежат предобразованные функции будущего осеменителя и будущей роженицы, независимо от системы разделения труда и культуры стиля. Здесь модусы интрузии и инклюзии поляризуются, обслуживая производство и рождение потомства.

В V слое карты (рис. 4 и 5) предвосхищается рудиментарная «генитальная стадия». Дополнительный маленький кружок внутри мужского и женского организмов обозначает два новых модуса: женский генеративный ( $V_{\text{Ж}}$ ) и мужской генеративный ( $V_{\text{М}}$ ); и передает ту истину, что женская инклюзия и мужская интрузия все больше и больше ориентируются на смутно угадываемую внутреннюю потенциальность, именно, на объединение яйцеклетки и спермы в акте производства потомства.

Несмотря на то, что наш метод развертывания карты был аддитивным, как если бы на каждой стадии появлялось что-то совершенно новое, получившуюся теперь полную карту следует рассматривать как репрезентацию последовательной дифференциации частей, каждая из которых существует в некоторой форме с самого начала и до конца, причем всегда внутри органического целого – созревающего организма. В этом смысле правомерно допустить, что добавленные последними модусы (мужской и женский генеративный) были центральным, хотя и рудиментарным фактором на всем протяжении более раннего развития<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Итак, наша карта составлена. Многим (и мне в том числе) она временами будет, вероятно, казаться непривлекательно стереотипным, шаблонным способом объяснения феноменов развития. Такая стереотипность до некоторой степени вызвана происхождением этой карты из клинического наблюдения. Но ведь именно из клинического наблюдения берет начало и наша книга; и нам не следует слишком легко отказываться от того, что однажды доказало свою полезность при упорядочивании данных наблюдения. Если, например, карта изображает *инцептивный* и *инклюзивный* модусы как реставрацию *инкорпоративных* модусов, было бы хорошо поразмышлять как над социальным, так и над клиническим подтекстом этого. Ибо подобная реставрация говорит о тенденции к соответствующей рекапитуляции темы младенческой *зависимости*, как в смысле (рефессивной) потребности быть зависимым, так и в смысле (прогрессивной) способности к производящей заботе об иждивенцах. В некоторых системах культуры эта тенденция, в свою очередь, может создавать основу для особенной эксплуатируемой женщины как существа, которое остается иждивенцем (сохраняет зависимость) и имеет дело главным образом с иждивенцами; тогда как у мужчины соответствующий страх регрессивной зависимости может вести к сверхкомпенсации в неумеренно интрузивных стремлениях. Должно быть, необходимо понять, что это происходит в несознаваемой дифференциации и совместной идентификации, прежде чем освобождение от эксплуатируемости и от потребности эксплуатировать окажется действительно возможным. Насколько применимо понятие выразительности модуса (*mode-emphasis*) к неклиническим данным, станет ясно из заключительного раздела этой главы, тогда как о его применимости к культурным феноменам говорится во второй части книги.

## Прегенитальность и генитальность

<...> Однако только ли ради генитальности существует прегенитальность? По-видимому, нет. Фактически, истинной сущностью прегенитальности, видимо, выступает абсорбция либидинальных интересов в раннем столкновении созревающего организма с индивидуальным стилем ухода за ребенком и в преобразовании его врожденных форм достижения (агрессии) в социальные модальности определенной культуры.

Давайте снова начнем с того, что, казалось бы, служит биологическим началом. Когда мы говорим, что животные обладают «инстинктами», то подразумеваем, что по крайней мере более низкие в эволюционном отношении виды располагают относительно ранними, относительно врожденными и готовыми к употреблению способами взаимодействия с тем сегментом природы, в качестве части которого они выжили. Эти паттерны широко варьируют от вида к виду, но внутри одного вида остаются чрезвычайно негибкими; животные способны научиться очень немногому. Здесь приходит на ум история с ласточками из Англии, которые были завезены в Новую Зеландию тоскующими по родине эксангличанами. С наступлением зимы все они улетели на юг и больше не возвращались, ибо их инстинкты указывали южное, а не теплое направление. Давайте не забывать, что наши прирученные животные и домашние питомцы, кого мы так легко принимаем за мерило животного мира, – это тщательно отобранные и чистопородные существа, которые обучаются служить нашим практическим и эмоциональным нуждам в той мере, в какой мы заботимся о них. То, чему они обучаются от нас, не увеличивает их шансы выживания в любом сегменте природы или во всяком взаимодействии с себе подобными. В данном контексте нас интересует не столько то, чему может научиться отдельное животное, сколько то, чему вид способен обучать свой молодняк из поколения в поколение.

У высших видов животных мы наблюдаем *разделение инстинкта* (используемый термин аналогичен термину «разделение труда»). Здесь речь идет о совместном регулировании инстинктивного стремления детеныша к контакту и инстинктивного предоставления контакта родителем, которое завершает приспособительное функционирование у детеныша. Было замечено, например, что некоторые млекопитающие могут научиться дефекации, только если мать вылизывает ректальное отверстие своего детеныша.

Можно было бы предположить, что человеческое детство и обучение человеческого детеныша есть просто высшая форма такой инстинктивной реципрокности. Однако влечения, с которыми человек появляется на свет, – это не инстинкты; равно как и комплементарные влечения его матери нельзя считать всецело инстинктивными по природе. Ни те, ни другие не несут в себе паттернов завершения, самосохранения, взаимодействия с каким-либо сегментом природы; их должны еще организовать традиция и совесть.

Как животное, человек ничего не значит. Бессмысленно говорить о ребенке так, как если бы это было животное в процессе приручения; или говорить о его инстинктах как о наборе паттернов, подверженных вторжению или блокированию

со стороны автократической среды. «Врожденные инстинкты» человека – это фрагменты влечения, которые собираются, наделяются значением и организуются в течение длительного детства методами ухода за ребенком и его дисциплинирования, варьирующими от культуры к культуре и определяемыми традицией. В этом кроется его шанс как организма, как члена общества и как индивидуума. В этом же заключается и его ограниченность. Ибо, если животное выживает в тех случаях, когда его сегмент природы остается достаточно предсказуемым, чтобы соответствовать врожденным паттернам его инстинктивной реакции, или когда эти реакции содержат в себе основы для необходимой мутации, человек выживает только тогда, когда традиционное детское воспитание снабжает его совестью, которая будет руководить им, не подавляя, и которая настолько тверда и одновременно гибка, чтобы приспособливаться к превратностям исторической эпохи. Для достижения этой цели детское воспитание утилизирует те темные *инстинктуальные* (сексуальные и агрессивные) силы, которые наделяют энергией инстинктивные паттерны (животных), а у человека, именно вследствие его минимального *инстинктивного* оснащения, оказываются высококомбинированными и чрезвычайно пластичными.

Здесь мы просто хотим достичь начального понимания (и согласования) графика прегенитальности и систематической взаимосвязи ее модусов органа, создающих ту базисную ориентацию, которую организм или его части могут испытывать к другому организму или его частям и к миру вещей. Наделенное органами существо может вбирать в себя объекты или другие существа, может удерживать их или выпускать, а может и само проникать в них. Существа с органами способны также выполнять такие модальные действия с частями другого существа.

Человеческое дитя за свое долгое детство усваивает эти модусы физического подхода, а с ними – и модальности социальной жизни. Ребенок научается жить в пространстве и времени, так же как он научается быть организмом в пространстве-времени его культуры. Каждая усваиваемая таким образом частная функция базируется на интеграции всех модусов органа друг с другом и с образом мира соответствующей культуры.

Если в качестве частной функции мы возьмем интеллектуальную деятельность, то обнаружим, что она либо составляет целое с модусами органа, либо будет искажаться ими. Мы воспринимаем информационное сообщение; по мере того, как мы его принимаем (= инкорпорируем), мы интуитивно схватываем то, что кажется заслуживающим присвоения; усваивая такую информацию, мы пытаемся понять ее по-своему, сравнивая с другими порциями информации; удерживаем одни части сообщения и отбрасываем (= элиминируем) другие; наконец, мы передаем сообщение другому лицу, в интеллектуальном аппарате которого соответствующее усвоение или оплодотворение повторяется. И так же как модусы взрослой генитальности могут нести более или менее искажающий отпечаток ранних опытов модуса органа, так и интеллектуальность человека – к радости или к огорчению – может характеризоваться недоразвитием или сверхразвитием того или иного из основных модусов. Кто-то набрасывается на знания столь же жадно, как та коза (персонаж комиксов), которую другая спрашивала, удалось ли ей съесть за

последнее время свежую книгу. Кто-то затаскивает свои знания в угол и грызет их там, как кость. Еще кто-то превращает себя в склад информации, вообще не надеясь когда-либо переварить ее. Некоторые же предпочитают источать и расточать информацию, которая не усвоена и не усваиваема. А интеллектуальные насильники упорствуют в том, чтобы их мнения считались обязательными, пробивая защиту невосприимчивых слушателей.

Однако все это – карикатуры, лишь иллюстрирующие тот факт, что не только зрелые половые сношения, но и любой другой тип связей развивается на основе правильной (или неправильной) пропорции прегенитальных модусов органа, и что каждую форму связи можно охарактеризовать относительной взаимностью модусов подхода или односторонними формами агрессии. Чтобы установить конкретную пропорцию, социетальный процесс использует раннюю сексуальную энергию, так же как ранние модусы подхода. Он доводит дело до конца благодаря традиционному воспитанию фрагментарных влечений, с которыми человеческое дитя появляется на свет. Другими словами, там, где фрагменты инстинкта у детеныша млекопитающих животных собираются (относительно) более полно за (относительно) более короткое время посредством инстинктивной заботы со стороны его родителей, гораздо более фрагментарные паттерны человеческого дитя находятся в зависимости от предписаний традиции, которая направляет и наделяет значением родительские реакции. Исход этого более переменчивого завершения паттернов влечения посредством традиции (знаменитого как раз совместными достижениями и изобретательными специализациями и усовершенствованиями) навсегда привязывает индивидуума к традициям и институтам социального окружения его детства и оставляет незащищенным перед (не всегда логичной и справедливой) автократией его внутреннего правителя – совести.

*Э. Торндайк*

## **ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА ПСИХОЛОГИИ<sup>1</sup>**

### **§ 2. Психология и искусство обучения**

**Научные основы обучения.** Работа преподавателя должна состоять в том, чтобы осуществить или предотвратить те или другие изменения в человеческих существах; сохранить и усилить положительные свойства тела, ума и характера и освободиться от отрицательных. Чтобы получить возможность таким образом управлять природой человека, учитель должен узнать ее. Чтобы из того, что есть,

---

<sup>1</sup> Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – С. 38–58.

сделать то, что должно быть, мы должны знать законы, на основании которых происходят изменения. Точно так же, как садовник, чтобы вырастить растение, должен действовать в согласии с законами ботаники, или инженер, строя мост, должен сообразоваться с законами механики, или врач, чтобы побороть болезнь, должен действовать согласно законам физиологии и патологии, – точно так же и учитель, чтобы сделать из своих учеников умных, полезных и благородных людей, должен основывать свои действия на законах человеческой природы.

Биологические науки, особенно науки о физиологии человека и гигиене, знакомят нас с законами изменений в человеческой природе. Психология знакомит с законами изменения ума и характера. Учитель изучает способы применения психологии к обучению по той же причине, по которой передовой фермер изучает способы применения ботаники, инженер – применение законов техники или врач – применение физиологии и патологии.

**Стимул и реакция.** Выражаясь психологическими терминами, можно определить искусство обучения как искусство создавать и задерживать стимулы с тем, чтобы вызвать или предотвратить те или другие реакции. В этом определении слово «стимул» употреблено в широком смысле и означает всякое явление, оказывающее какое-либо влияние на человека, – слово, к нему обращенное, взгляд, фразу, которую он прочтет, воздух, которым он дышит, и т.д. Термин «реакция» употреблен в смысле всякой новой мысли, чувства, интереса, физического действия или какого-либо умственного или физического состояния, вызванного этим стимулом. Задача учителя – вызвать желательные и предотвратить нежелательные изменения в природе человека, вызывая или предотвращая известные реакции. Средства, которыми располагает учитель, – это те стимулы, которые могут воздействовать на ученика: слова, жесты и вид учителя, состояние и обстановка класса, учебники, употребляемые учеником, предметы, которые он видит, и тому подобный ряд вещей и событий, на которые распространяется влияние учителя. Реакции со стороны ученика – это разнообразные мысли, чувства и физические движения, возникающие во всевозможных комбинациях. Стимулы, исходящие от учителя с целью вызвать и руководить реакциями со стороны ученика, могут быть классифицированы следующим образом:

А) Стимулы, находящиеся под непосредственным его контролем: движения учителя – речь, жесты, выражение лица и т.д.

В) Стимулы, находящиеся под косвенным контролем: Физические условия школы: воздух, свет, тепло и т.д.

Оборудование школы: книги, приборы, пособия. Общественные условия школы: действия (включая слова) учеников и дух, который ими руководит. Общая среда: действие родителей, законы, библиотеки и т.д.

Реакции могут быть классифицированы так:

А) Физиологические реакции, как, например, более глубокое дыхание, более крепкий сон, более сильные физические упражнения и т.д.

В) Реакции умственные, как, например, установление связи между известным стимулом и соответствующим представлением; выделение одного элемента из сложного явления или установление нескольких идей.

С) Реакция в настроении, как, например, связь внимания, интереса, предпочтения, убеждения с известными общими состояниями всего организма.

Д) Реакции эмоциональные, как связь симпатии, любви, ненависти с известными состояниями.

Е) Реакция действий или поведения и навыков, связывающая известные поступки или движения с известным умственным состоянием.

**Значение психологии.** Если бы существовала совершенная и полная наука о природе человека, совершенная научная психология, мы бы знали действие каждого возможного стимула и причину каждой возможной реакции в каждом человеческом существе. Тогда учитель мог бы знать наверное, каков будет результат каждого из его действий, мог бы точно предсказать, каково будет влияние такой-то прочитанной страницы, такого-то наказания или дырки на платье; он бы знал, как получить определенный ответ, как возбудить внимание к данному предмету, вызвать воспоминание о данном факте или понимание данного принципа.

Надо признать, что современное психологическое знание ближе к нулю, чем к совершенству, что применение его к педагогике часто неполно, неопределенно и шатко. Применение психологии к обучению ближе к применению ботаники и химии к земледелию, чем к применению физиологии и патологии к медицине. Всякий здравомыслящий человек может довольно сносно вести сельское хозяйство без помощи науки, и всякий здравомыслящий человек может сносно учить, не зная и не применяя психологии. Тем не менее, подобно тому, как фермер, применяющий в своей работе знания по ботанике и химии, при других равных условиях достигнет больших результатов, чем тот, который не будет применять их, точно также и учитель при остальных равных условиях достигнет больших успехов, если он будет применять психологию, науку о природе человека в своей школьной работе. <...>

## **§ 8. Прирожденные наклонности вообще**

То, чем становится человек, зависит от природенных его наклонностей столько же, сколько и от воспитания, которое он получает. Природа и воспитание формируют человеческий ум и характер. Для того чтобы оказывать влияние на человека, воспитание должно считаться с природными силами. Учить детей, совершенно не принимая во внимание тех инстинктов и тех способностей, которыми они одарены и которые не зависят от обучения, было бы столь же безумно, как управлять лодкой независимо от направления ветра или строить дом, не принимая во внимание данный материал.

Воспитание должно иногда пробуждать и развивать природенные склонности, иногда сдерживать их, а чаще всего, руководить ими и направлять их. Так, например, способность к активному мышлению и к рассуждению следует поощрять; склонность детей дразнить и драться следует сдерживать, а природенным наклонностям к любопытству и чувству симпатии следует давать полезное направление, превращать их в привычки к правильному мышлению и к разумным благородным поступкам. Жажда к знанию имеет цену только потенциальную, жалеть всех и все может быть так же дурно, как не жалеть никого.

**Использование врожденных наклонностей.** В воспитании может быть осуществлена известная экономия, в связи с использованием естественных наклонностей ребенка для достижения конечных педагогических целей. Когда мы работаем совместно с природой, а не против нее, то работа становится легкой и бремя менее тяжелым. Дроби легко усваиваются при помощи яблок и брусков, а также перочинного ножа и пилки, потому что этим используется инстинктивная склонность ребенка сосредоточивать внимание на конкретных предметах и наслаждаться физическими движениями. Обучение может быть бесполезно или даже вредно, если не принимать во внимание позднего проявления некоторых инстинктов и способностей. Богословие в воскресной школе для десятилетних детей или романы Джен Остин для учеников старших классов средней школы – то же самое, что капуста для младенцев. Капуста – хорошая пища только тогда, когда есть возможность переварить ее. Приучать маленьких девочек обращать внимание на свою одежду и внешность – все равно, что шестимесячного ребенка учить ходить. Интерес к платьям и внешности явится в свое время сам по себе точно так же, как инстинкт к передвижению сам по себе проявляется в начале второго года.

Подобно тому, как преждевременное обучение при позднем проявлении умственных наклонностей может быть совершенно бесполезно, точно также слишком позднее обучение может быть бесполезным ввиду того, что некоторые способности имеют преходящий характер. Гибкость пальцев пианиста, например, может быть приобретена только в раннем возрасте. Однако, большинство инстинктов и способностей, важных для воспитания, более устойчивы и если только не уничтожены дурным обращением, то сохраняются во все время школьной жизни без особого поощрения со стороны учителей. Это относится к инстинкту активности, соревнования, любопытства, к стремлению к жизни на открытом воздухе, к спорту и ко многим другим инстинктам.

**Искоренение врожденных наклонностей.** Вредные инстинкты и способности ослабляются или задерживаются отучением (тем, что им не дают возможности проявляться, не допускают того положения, которое могло бы их пробудить), заменой (образованием привычки реагировать на положение иным путем), наказанием. Так, например, склонность ребенка гоняться за котенком и мучить его может быть искоренена тем, что ребенку не дают играть с котенком, или тем, что его рано приучают ласкать и кормить его, или же, наконец, тем, что ребенка бьют, когда он дергает котенка за хвост или бросает в него камни. Исключение всякого повода к проявлению наклонностей может быть удобным и хорошим методом в тех случаях, когда дурные склонности преходящего характера. Наказание недействительно при очень резко выраженных инстинктах. Во всяком случае, чтобы привести к желательному результату, оно должно быть проведено так, чтобы была установлена тесная связь между неприятным ощущением и дурным поступком.

В большинстве случаев лучшее средство в руках учителя – это замена. Привычка заботиться о любимых домашних животных – лучшее средство борьбы с инстинктом жестокости; разделить класс на две группы и ставить отметки группам, а не отдельным ученикам, т.е. заменить личное соревнование групповым, –

может быть, лучшее средство борьбы с личным честолюбием и завистью; лучше дать беспокойному классу ручную работу, чем бранить его.

Некоторые инстинкты, по-видимому, дурные, могут быть связаны с ценным свойством ума или характера, и, следовательно, их необходимо поощрять и давать им надлежащие направления. В докучливых вопросах очень маленьких детей проявляется общий интеллектуальный импульс, являющийся главным залогом умственного роста; непослушание и заносчивость мальчиков, часто весьма неудобные в школьной и семейной жизни, в известной степени являются неизбежными спутниками общего инстинкта независимости и самостоятельности, появляющихся в юношеском возрасте и совершенно необходимых для здорового мужчины; некоторая неловкость и недостаток вежливости могут быть связаны с известной скромностью, которая могла бы пострадать, если бы была искусственно побеждена.

**Индивидуальные различия.** Так как индивиды различны между собой как по природе своей, так и по общей совокупности инстинктов и способностей, которыми обладают, то учитель должен принимать во внимание индивидуальную одаренность каждого из своих учеников точно так же, как и общую основу, принадлежащую человеческому существу. Общая способность реагировать на зрительные стимулы оправдывает широкое пользование этими стимулами при обучении, но если мальчик слеп, то тогда то, что правильно вообще, – становится неприемлемым в этом отдельном случае. Общая потребность в физической деятельности вызывает необходимость организации творческой работы, моторного выражения и умелого обращения с предметами, но для тех немногих детей, которые не обладают этим инстинктом в достаточной степени, а, наоборот, одарены способностью к отвлеченному мышлению и к чисто умственной гимнастике, более недопустимо в системе воспитания, потому что наряду с прямым своим действием, иногда достигающим цели, оно имеет всякий раз неизбежно, по самой природе своей, и такие не учитываемые наперед результаты, такие побочные следствия, что, каково бы оно ни было и в чем бы ни заключалось, уже по одному тому, что оно есть наказание, оно вредно отразится на ребенке и неизбежно создаст трещину в воспитании. Вероятно, в воспитании будущего наказание будет устранено вовсе.

## § 9. Инстинкты

Следующие инстинкты имеют особенное значение в школьном воспитании:

Умственная деятельность – стремление мыслить в том или другом направлении, избегать умственной апатии.

Любознательность – особый вид инстинкта умственной деятельности; стремление к пробуждению мыслей, особенно в виду новых положений.

Физическая деятельность – стремление делать что-либо, избегать физического оцепенения. Деятельность рук – особый вид физической деятельности, стремление трогать предметы, передвигать их, разбирать по частям, вновь соединять их и т.д.

Коллекционирование.

Обладание.  
Общительность.  
Соревнование.  
Доброта.  
Драчливость и властолюбие.  
Независимость и задор

**Умственная деятельность.** Инстинкт умственной деятельности, вообще, есть основной источник умственного развития, на нем, главным образом, основывалось школьное обучение. Не в пример остальным животным, человек мыслит не только под влиянием какой-нибудь непосредственной практической нужды, но постоянно или ради самого удовлетворения, доставляемого процессом мышления, он думает не только о тех немногих предметах, которые питают, согревают, защищают или вредят ему, но и обо всем том, что он испытывает. Ум котенка ограничен восприятием некоторых знаков, звуков и зрительных впечатлений, которые касаются пищи, охоты, игры, сна и т.д., и он думает обо всем этом тогда только, когда это ему нужно. Дитя слушает и следит за всякого рода предметами и тогда, когда эти предметы не имеют значения для его телесных нужд. Ибо для человеческого существа умственная жизнь составляет такую же потребность, как пища или безопасность.

Детей нет нужды заставлять думать или учиться. Они ищут мысли так же жадно, как пищи. Только тогда, когда с умственной деятельностью связано напряжение, однообразие, она становится нежелательной.

Задача учителя состоит в том, чтобы сохранить силу первоначального импульса к умственной деятельности, доставляя соответствующее этой деятельности упражнение, которое сопровождалось бы чувством удовлетворения, а также в том, чтобы придать случайной, бесформенной детской мысли полезную рациональную форму.

Большая часть подражательных игр детей есть ничто иное, как результат этого инстинкта умственной деятельности. Игры в папу и маму, в лавочника, в автомобиль, в церковь, в школу и т.д. – все это верный способ вызывать целый ряд мыслей без направления и утомления. Дети так многому научаются друг от друга во время этих игр, что это должно было бы быть хорошим уроком для всякого учителя.

**Физическая деятельность.** Инстинкт физической деятельности вообще и специальный вид его – деятельность рук – есть первоначальный источник спорта, ремесел и искусств и в детстве является прямым союзником умственного развития. Подобно тому, как дети думают ради того, чтобы думать, точно так же они движутся и трогают предметы ради любви к деятельности и к тем новым мыслям, которые возбуждает эта деятельность. Собака может иметь дело с очень немногими предметами и может сделаться охотничьей, сторожевой собакой или носильщиком предметов. Ребенок может сделать что угодно почти со всеми окружающими предметами и может сделаться оратором, писателем, плотником, скрипачом или избрать сотни других занятий.

Одна из задач школы состоит в том, чтобы те силы, которые заставляют детей бегать, прыгать, извиваться, танцевать, бороться, толкать друг друга, валить на землю и т.д. направлять на игры и работу, полезные для тела и души, а те силы, которые заставляют детей играть с предметами, направлять на искусство и ремесло, имеющие наибольшую воспитательную ценность.

Даже там, где действие и обращение с предметами не имеют значения сами по себе, они могут все же быть ценны, как средство для достижения известных целей в области моральной или умственной. Мы действуем против природы, когда требуем, чтобы маленькие дети сидели смирно. Учиться, делая что-нибудь, – значит, учиться при полном содействии инстинкта, привлекать на помощь учению все инстинкты. А мы все хорошо знаем, что «бес искушает праздные руки».

До самого последнего времени школы предоставляли семье или ремесленному обучению развитие инстинкта к физической деятельности и старались подавить его в пользу исключительного развития умственной деятельности, но с расширением целей, поставленных школе, в систему воспитания было включено правильное развитие навыков моторных наряду с навыками умственными, а при современном нашем понимании значения наклонностей к деятельности у маленьких детей учитель будет применять те методы, при которых эти наклонности сделаются для него союзниками, а не врагами.

**Коллекционирование.** Инстинкт коллекционирования представляет поучительный пример того, как учителя пренебрегают полезными природными силами. Вряд ли из десяти учителей природоведения один пользуется этим инстинктом, хотя он является, можно сказать, основным стимулом интереса к естествознанию. Я смею утверждать, что успехи в преподавании так называемой коммерческой географии могли бы увеличиться в десять раз только благодаря поощрению привычки коллекционировать готовые марки, картинки, образцы почв, земледельческих и промышленных изделий и т.д.

**Драчливость.** Воинственный инстинкт хорошо иллюстрирует превосходство метода замены над методом наказания в целях подавления какого-нибудь инстинкта. Если бы, наказывая мальчиков, можно было отучить их драться, то инстинкт этот сам собой принес бы исцеление, ибо в драке мальчики причиняют друг другу достаточную боль. Как мы все хорошо знаем, простое наказание – совершенно недостаточное средство, между тем как замена драки правильным боксом и борьбой, футболом и другими играми часто дает блестящие результаты. Нельзя реку Ниагару обратить вспять в озеро Эри и удержать ее в нем, но можно, построив новые каналы, заставить ее вращать колеса фабрик на служение человеку. То же часто применимо и к человеческой природе.

**Ошибка пренебрежительного отношения к инстинктам.** Учителя часто повторяют две ошибки в своем отношении к инстинктивным наклонностям, проявляемым детьми. Первая ошибка состоит в неиспользовании инстинктов как целей и как средств, в желании привить детям искусственные качества вместо того, чтобы развивать те, которыми природа уже одарила их; наконец, в стремлении направлять их к знанию и к добродетели посредством логических аргументов вместо тех, которые предоставляет природа в полной мере. При таком отношении

учителя покорный, тихий ученик, всегда выучивающий уроки, является идеалом. Физически сильные, независимые, общительные и гордые дети, наоборот, навлекают на себя неудовольствие. Для возбуждения энергии в школьной работе учитель рассчитывает на слова о значении знания, о требованиях жизни, на награды и наказания школьного аппарата. Между тем, инстинкты деятельности, коллекционирования, инстинкт соревнования, приобретения, господства, любопытства и все инстинктивные интересы рассматриваются как чисто детские особенности или же совсем игнорируются вследствие непонимания их значения.

Мысль о том, что два самых высших качества человеческой природы, смелость и материнская любовь – ничто иное, как инстинкты, должна была бы послужить предостережением против пренебрежительного отношения к прирожденным наклонностям. Что же касается детского характера этих побуждений, основанных на инстинктах, то при обучении детей детские побуждения составляют именно то, чем нужно пользоваться. И школьная практика показывает, что эти инстинктивные наклонности создают самые сильные побуждения.

**Ошибка злоупотребления.** Другая ошибка – считать, что природа всегда права, что то, что ребенок естественно стремится делать, он и должен делать, и позволять ему поддаваться инстинкту независимо от того, куда он ведет. Но цели воспитания требуют от нас чаще того, чтобы направлять природные наклонности, а не того, чтобы следовать им: инстинкты – прекрасные слуги, но очень опасные господа. Естественные наклонности являются часто целями сами по себе, часто полезнейшими средствами и всегда силами, которые должны быть приняты во внимание, но руководиться только ими при воспитании означало бы возвращение к первобытному состоянию.

Проявление отношений к естественным наклонностям было установлено в начале этой главы. Оно может быть кратко охарактеризовано следующими двумя цитатами.

«Поэтому всегда, прошу вас, относитесь с уважением к первоначальной реакции даже тогда, когда вы стараетесь нарушить ее связь с известными предметами и заменить эту связь другой, которую вы желаете сделать правилом» (У. Джемс, «Беседы с учителями»).

«Отсюда легко понятное удивление банальными советами: «Доверяйте инстинктам ваших детей». Конечно, мы должны изучать их инстинкты и следить за ними и оберегать их. В них, как мы установили, скрыты ваши возможности. Но не будем доверять им, ибо это значило бы забывать, что единственный инстинкт, которому мы действительно можем доверять, – это подвергнувшийся воспитанию инстинкт, который мы называем добродетельным» (Мак-Кэнн).

## ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА О ПОВЕДЕНИИ<sup>1</sup>

### Задачи и цели психологии

**Психология поведения – естественно-научный подход к психологии.** <...> Это учение о деятельности человеческих существ, начинающейся даже еще до рождения и кончающейся смертью.

Каждое человеческое существо проявляет некоторую деятельность в продолжение своей жизни. Последняя начинается с момента начала эмбрионального развития и длится без перерыва до самой смерти. Человеческая деятельность в течение этого периода обнаруживает как подъемы, так и понижения. Во время сна, коматозного состояния, паралича эта деятельность кажется сведенной до абсолютного минимума, как в смысле своего объема, так и по самому своему качеству. Величина и характер активности варьируют от младенчества к детству, отрочеству, зрелому возрасту и старости.

**Непрерывная организация и реорганизация поведения.** В течение первых лет жизни человека мы встречаем некоторые, сравнительно немногие, высоко организованные незаученные акты («инстинкты»). Мы находим многочисленную группу слабо связанных рефлексов, заключающихся в ударных движениях рук и ног, в изгибании всего тела и в движениях голосовых связок. Два-три года спустя мы находим, что некоторые из этих незаученных актов остались неизменными, тогда как другие модифицировались или вовсе исчезли. Мы замечаем некоторый прогресс также и в координации или сочетании отдельных слабо связанных друг с другом актов в нечто единое, что мы называем «выучками» или навыками. Теперь индивид реагирует четко и связанно руками, ногами, туловищем на целый ряд ситуаций. Он четко реагирует путем отдельных слов или целых словесных групп на многие словесные ситуации.

Исследуя его несколько позже, мы замечаем, что он приобрел еще более сложную систему навыков, резко отличающихся от тех, которые он обнаруживал ко времени предшествующего наблюдения. Он умеет сам одеваться, говорит условным языком, развил в себе социальные навыки, ходит в школу, читает, пишет.

Если исследовать его в зрелом возрасте, то сложность организации его навыков покажется нам невероятно большой и не поддающейся никакому измерению. Он выполняет целый ряд актов, требующих сноровки, развил в себе сложную систему речевой деятельности, женился, обзавелся семьей, интересуется политикой, школой и т.п.

---

<sup>1</sup> Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – С. 259–281, 531–568.

**Психология поведения пытается найти принципы, лежащие в основе изменений поведения.** Психология поведения пытается путем систематических наблюдений и экспериментов дать формулировку тех обобщений, законов и принципов, которые лежат в основе поведения человека. Когда человеческое существо совершает ряд актов – производит движение руками, ногами или напрягает свои голосовые связки – то непременно должна существовать группа предшествующих факторов, являющихся «причиной» акта. Удобным обозначением этой последней группы можно считать термин «ситуация» или «стимул». Если поставить индивидуума лицом к лицу с какой-нибудь ситуацией – будь то огонь, угрожающее животное, человеческое существо или перемена судьбы – он будет обнаруживать какую-нибудь деятельность, даже если и не сдвинется с места или если упадет в обморок. Таким образом, психология сталкивается непосредственно с двумя проблемами: 1) определить вероятные причинные ситуации, или стимулы, давшие начало реакции, и 2) по данной ситуации предсказывать вероятную реакцию.

**1. По наблюдаемой реакции определить вероятную ситуацию.** – Первая проблема требует изучения человека в действии от момента его рождения до самой смерти с тем, чтобы психолог поведения, наблюдая поведение человека, сумел бы с достаточной достоверностью определить ситуацию или стимул, вызвавший акт, другими словами, мог бы дать научное определение стимула.

Возьмем обыденный пример. Сосед наблюдает своего друга. Он видит, как тот выходит из дому в 7.54 утра, как раз вовремя, чтобы поспеть на поезд к 8.15. Пройдя некоторое расстояние, он останавливается, шарит в карманах и вдруг бежит обратно по направлению к дому. Сосед говорит: «Ах, Джордж снова забыл захватить из дому проездной билет. Это всегда с ним случается». Наблюдатель устанавливает стимул или ситуацию, вызвавшую акт, отчасти пользуясь настоящим поведением своего друга, отчасти руководствуясь данными из прошлого поведения того же друга. Этот пример настолько тривиален, что похож на пародию, если приводить его как иллюстрацию научного практического метода. И все же подобного рода проблемы, только требующие для правильного решения больших знаний, постоянно представляются психологам. – Почему люди отправляются на войну? Почему некоторые люди отрицают эволюцию? Почему Джордж Смит покинул свою жену? Почему служащие оставляют меня после одного-двух месяцев службы? Почему Генри До живет бедно несмотря на то, что он силен и обладает большой технической сноровкой? Почему демократическая нация столь часто избирает ничтожество в президенты? Всякое подобного рода поведение имеет за собой целый ряд определенных «причин», не в меньшей мере, чем извержение вулкана, разрушающее сотню городов. Эта сторона психологии изучалась и подвергалась многочисленным исследованиям со стороны социологов, экономистов, журналистов и т.п., которые ориентировались в этих проблемах лишь ощупью. Указанные исследователи считают себя в праве (не в меньшей мере, если не в большей, конечно, чем современные психологи) писать об этой стороне поведения. К несчастью результаты этих попыток очень редко представляли что-нибудь действительно ценное. Объяснения даются в рамках некоторых сторон основной природы человека, относительно которых у нас нет почти никаких данных. Для

того чтобы дать правильный ответ, нам необходимы определенные, доступные воспроизведению данные, касающиеся незаученного поведения человека; необходимы сведения о том, чему данный субъект обучался, какие традиционные факторы оказывают влияние на его группу, каким социальным обычаям он следует в настоящее время, какое влияние оказали на его развитие школа и церковь. Для того чтобы дать точный ответ на любое «почему», заданное по отношению к той или иной человеческой деятельности, необходимо изучить человека аналогично тому, как химик изучает новые органические соединения. Психологически человек все еще является реагирующим комком непроанализированной протоплазмы.

**2. По данной ситуации предсказать вероятную реакцию.** – Другой не менее важной задачей психологии является экспериментальное изучение поведения человека от раннего детства до глубокой старости, которое дало бы возможность по данному стимулу или ситуации предсказывать вероятную ответную реакцию.

В области социальных отношений мы часто сталкиваемся с практическими проблемами подобного рода. Россия в настоящее время управляется советами, которые явились непосредственно вслед за падением монархического правительства, после нескольких сотен лет господства самодержавия. Какие изменения в поведении индивидов, населяющих Россию, принесет эта ситуация? Какое влияние окажут на индивидуумов недавно введенные в Норвегии и Швеции законы о разводе, предоставляющие гораздо больше свободы, чем прежде?

Со стороны отдельных индивидов точно также часто возникают вопросы. Если у А есть жена, которая постоянно хворает, – что будет, если она умрет внезапно – внесет ли это дезорганизацию в его жизнь? Как скажется неожиданное богатство на В? Индивид плохо справляется со своей работой. Как отразилось бы на его поведении, если бы его заставили работать усерднее? Исправился ли бы он, или же качество его работы понизилось бы еще больше?

Тысячи подобных вопросов возникают не только у психологов, но и у всех вообще людей. Человеческая жизнь идет вперед. Необходимо сделать некоторые предсказания насчет результатов известных ситуаций. Однако до тех пор, пока психология не станет наукой и не соберет целый ряд данных, характеризующих поведение, которое является в результате экспериментально вызванных ситуаций, до тех пор предсказания того поведения, которое возникает в результате ситуаций повседневной жизни, будут носить тот же характер нащупывания в темноте, который свойственен им со времени появления человечества.

**Управление человеческим поведением.** Каждый ученый знает, что его успехи в своей области определяются тем, насколько он в состоянии приложить результаты своего исследования к управлению подопытным материалом, например, к регулированию приливов, защите от молнии при помощи громоотводов, экспериментальному воспроизведению молнии и дождя, рассеянию тумана.

Точно также и психолог, избравший предметом своего исследования человеческое поведение, понимает, что успех его исследования определяется тем, в какой мере он в состоянии управлять этим поведением. Какие возможности заложены в репертуаре актов, приобретенном индивидуумом в результате общего школьного обучения: может ли он развиваться в художника, певца, администрато-

ра? Можно ли сделать из него превосходного игрока в гольф? Если так, то какие необходимо предпринять шаги, как технически нужно провести обучение, чтобы быстро установились необходимые навыки, которые должны закрепиться в нем навсегда?

Но вот наш индивидуум полон страхов, необычайно застенчив, стыдлив, заикается. Можем ли мы изменить его поведение? Если да, то как это выполнить технически? С другой стороны, можем ли мы вселить здоровый страх в ребенка, который бесстрашно играет со змеями, хватается за каждую собаку, которую он видит, и подбирает чужих котиков?

Такого рода задание требует не только умения устанавливать ситуацию по ответной реакции или предсказывать возможную реакцию, исходя из данной ситуации; оно требует большего, а именно – умения экспериментально управлять стимулом и создавать ответную реакцию; стимул должен быть прибавлен или вычтен, чтобы наступила соответствующая реакция; если же требуемая или ожидаемая реакция не входит в репертуар действий данного индивидуума, то она должна быть в нем установлена, если только в нем содержится годный сырой материал.

Итак, здесь мы находим истинное и законное поле для экспериментального изучения человеческого материала. Изучение должно носить экспериментальный, а часто и лабораторный характер. До тех пор, пока в нашем распоряжении не будет достаточных данных, необходимых для управления поведением человека в нежные годы его раннего детства, нам кажется прямо-таки опасным приступить к воспитанию ребенка. Старый довод, сводившийся к тому, что миллионы детей в течение минувших тысячелетий вполне успешно воспитывались своими родными, недавно потерял всю свою силу в свете получившего теперь общее признание факта, что большая часть человечества терпит неудачу в своей попытке удовлетворительного приспособления к обществу.

Сторонник психологии поведения считает, что только систематическое длительное генетическое изучение человеческих существ, начатое в раннем детстве и продолженное вплоть до перехода через отрочество, только такое изучение даст нам в руки экспериментальный контроль над человеческим поведением, который в такой мере необходим как для управления целым обществом, так и для личного благополучия.

Эта короткая сводка наиболее общих сторон психологического исследования должна убедить нас в двух вещах. Во-первых, что каждый человеческий индивидуум нуждается в законах и данных психологии поведения для организации своей собственной повседневной жизни. Во-вторых, ввиду того, что общество, которое действовало до сих пор, основываясь на одних лишь средневековых традициях или, в лучшем случае, на слепом методе проб и ошибок, столь мало продвинулось вперед на пути к пониманию и к управлению явлениями человеческого поведения, необходимо сделать последнее предметом интенсивного научного исследования.

Настоящий труд ставит своей главной целью указать те методы, которые в данное время могут быть использованы для обстоятельного объективно-научного изучения человеческого поведения.

## Научный метод

**О предмете научной психологии.** Психология как наука ставит перед собой задачу разрешить сложные факторы, участвующие в развитии поведения человека от его детства до старости и найти законы для направления этого поведения. Для разрешения таких задач нам необходимо изучить простые и сложные обстоятельства, вызывающие действия человека; с какого времени своей жизни он может реагировать на различные простые и сложные чувственные стимулы; в каком возрасте он обычно приобретает различные инстинкты, и каковы те условия, которые их вызывают? Каков шаблон его инстинктивных действий, т.е. производит ли человеческое существо независимо от обучения какие-либо сложные действия инстинктивно, как это делают низшие животные? Если это так, каков полный запас инстинктов человека? Когда проявляется эмоциональная деятельность, какие положения ее вызывают и какие особые действия наблюдаются при эмоциональном поведении? Как рано можем мы наблюдать у детей образование навыков? Какие особые методы можем мы развить, чтобы быстро и прочно внедрить и сохранить телесные и разговорные навыки, требуемые обществом?

**Стимул и ответная реакция.** Это общее описание предмета психологии очень мало помогает нам при анализе частных задач, которые ставятся поступками и поведением. Для того чтобы составить план экспериментального разрешения какой-либо проблемы в психологии, мы сначала должны ограничить ее самыми простыми рамками. Если мы просмотрим приведенный в предыдущем параграфе список задач, представляемых поведением человека, а также наши практические примеры, то увидим, что имеются общие факторы, проникающие через все виды действий человека. В каждом приспособлении всегда имеются как ответная реакция, или действие, так и стимул или ситуация, вызывающие ответ. Не углубляясь далее в факты, можно, по-видимому, сказать, что стимул всегда подготовлен средой, внешней по отношению к телу, или движениями собственных мускулов человека и выделениями его желез; наконец, что реакции всегда следуют непосредственно после появления и вмешательства стимула. Это, на самом деле, допущения, но, по-видимому, это основные допущения для психологии. Прежде чем мы, в конце концов, примем или отвергнем их, мы должны будем изучить природу как стимула или ситуации, так и ответной реакции. Если мы предварительно примем их, то мы можем сказать, что целью психологического изучения является установление таких данных и законов, чтобы при данном стимуле психология могла предсказать, какова будет реакция, или, с другой стороны, если дана ответная реакция, она могла бы определить природу действующего стимула.

**Применение термина «стимул».** Термин «стимул» мы применяем в психологии так же, как он применяется в физиологии. Только в психологии область применения этого термина приходится несколько расширить. Когда мы в психологической лаборатории имеем дело со сравнительно простыми факторами, вроде действия световых волн различной длины, действия звуковых волн и т.д., и пытаемся выделить их влияние на приспособления человека, то мы говорим о стимулах. С другой стороны, когда факторы, ведущие к реакциям, более сложны, как,

например, в общественной жизни, мы говорим о ситуациях. Ситуацию, несомненно, в конечном анализе можно разложить на сложную группу стимулов. В качестве примеров для стимулов мы могли бы назвать: лучи света различной длины волны; звуковые волны различной амплитуды, длины, фазы и их сочетание; газообразные частицы столь малого диаметра, что они воздействуют на оболочку носа; растворы, содержащие частицы вещества такого размера, что приводят в действие вкусовые сосочки; твердые предметы, действующие на кожу и слизистую оболочку; излучающие стимулы, вызывающие температурную реакцию; вредящие стимулы, как порезы, уколы и вообще повреждения тканей. Наконец, движения мускулов и деятельность самих желез служат стимулами путем воздействия на приводящие нервные окончания в мышцах.

Здесь необходимо подчеркнуть, что только в самых редких экспериментальных условиях мы можем стимулировать организм одним единственным стимулом. Жизнь представляет стимулы в смешанных сочетаниях. Когда вы пишете, на вас воздействует сложная система: пот струится с вашего лба, перо стремится выскользнуть из ваших пальцев; слова, которые вы пишете, устанавливаются в фокусе вашей сетчатки; стул доставляет стимуляции и, наконец, уличные шумы все время действуют на вашу барабанную перепонку. Но гораздо важнее, и это могло бы быть обнаружено при помощи чувствительных инструментов, что хотя вы вслух не говорите, но ваш голосовой механизм – мускулы языка, глотки и гортани – находятся в постоянном движении, двигаясь привычным образом. Тот факт, что вы находитесь в аудитории, смотрите на своего инструктора и окружены своими сотоварищами, является другим весьма значительным элементом. Итак мы видим, что мир стимуляции чрезвычайно сложен. Удобно говорить об общей массе стимулирующих факторов, вызывающих действия человека, как о каком-то целом, как о ситуации. Ситуации могут быть самого простого рода или же высокой сложности. Наконец, здесь следует отметить, что существует много видов физической энергии, не действующих непосредственно на наши органы чувств. В качестве примеров мы можем привести факты, что световые волны более длинные, чем 760 (2 нм), или более короткие, чем 397 (2 нм), не приводят к зрительным реакциям, и что многие волнообразные движения воздуха имеют такую длину или амплитуду, что не производят слуховых стимуляций. Неспособность человеческого организма реагировать на многие возможные виды стимуляций будет обсуждена позже.

**Общий характер реакций.** Подобным же образом мы в психологии пользуемся физиологическим термином «реакция», опять-таки несколько расширяя его применение. Движения, получаемые в результате удара по коленному сочленению или по подошвам ступни, являются «простыми» реакциями, которые изучаются как в физиологии, так и в медицине. В психологии наше изучение также иногда направлено на простые реакции такого рода, но чаще на некоторые сложные реакции, возникающие одновременно. В последнем случае мы иногда пользуемся популярным термином «поступок» или «приспособление», подразумевая под этим, что вся группа реакций объединена таким образом (в инстинкт или навык), что индивидуум делает нечто такое, для чего мы имеем особые обозначения, как то «принимает пищу», «строит дом», «плавает», «пишет письмо», «разговаривает»).

Психология не занимается хорошими или дурными качествами поступков или успешностью, оцениваемой по практическим или нравственным правилам. На основании того, что человек в своих отдельных поступках делает ошибки при добычании пищи, при постройке своего дома, при разработке математической задачи или не живет в согласии со своей женой, мы не можем отвергнуть его как психологический материал. Мы изучаем без предвзятости его возможности в смысле реакций; открытие того факта, что он будет производить только несовершенные попытки на овладение и управление определенными типами его среды, явится важной частью нашей задачи, такой же важной, как возможность установить, что он способен произвести некоторые другие приспособления. «Успешные» приспособления, «хорошие» поступки, «дурные» поступки – это все термины, которыми пользуется общество. Каждая социальная эпоха устанавливает свои критерии действий, но эти критерии меняются от одной культурной эпохи до другой. Следовательно, это не психологические мерилы. Наоборот, способности к реакциям, в среднем, вероятно, остаются неизменными в течение веков. В пределах вероятности мы можем предположить, что если бы мы могли достать новорожденного младенца, принадлежащего к династии фараонов, и воспитали его с другими ребятами в Бостоне, то из него вышел бы такой же представитель школьной молодежи, каких мы находим среди других гарвардских студентов. Его шансы на жизненный успех, вероятно, совсем не отличались бы от шансов его одноклассников. Результаты, полученные из научного анализа реакций человеческого существа, будут пригодны в любую культурную эпоху. В функции психолога входит обязанность указать, обладает ли данный индивидуум такими способностями и реакциями, чтобы соответствовать правилам этой культурной эпохи, а также указать наиболее быстрые способы, которыми можно привести его к тому, чтобы он действовал согласно данным правилам. Тот факт, что общественные величины (группы *mores*) меняются, возлагает новые тяготы на психолога, так как каждое новое изменение в *mores* означает измененную ситуацию, на которую человек должен реагировать измененными сочетаниями поступков, а каждый новый ряд поступков должен быть внедрен и объединен со всеми прочими системами действий индивида. Перед психологией поставлены задачи решить, может ли индивид соответствовать новым правилам, и определить и развить методы его обучения. <...>

**Общая классификация реакций.** Мы видим, таким образом, что различные возможности для реакций очень обширны, настолько обширны, что с первого взгляда кажется, что невозможна никакая их классификация. В лучшем случае удастся установить группировки, удобные как для рассмотрения, так и для постановки экспериментальных задач. Большинство реакций можно считать входящими в один из четырех следующих крупных классов:

1. Видимые (*explicit*) привычные реакции: в качестве примеров мы приведем отпирание двери, игру в теннис или на скрипке, постройку домов, свободный разговор с другими людьми, хорошие отношения с представителями того и другого пола.

2. Скрытые (*implicit*) привычные реакции: «мышление», которое мы считаем беззвучным разговором, общие органические навыки, связанные с речью; черты

строения или особенности тела, которые нельзя свободно наблюдать без помощи инструментов или эксперимента; систему условных рефлексов различных желез и механизма гладких мускулов – например, условные слюнные рефлексы.

3. Видимые наследственные реакции, включающие наблюдаемые у человека инстинктивные и эмоциональные реакции, которые мы наблюдаем, например, при хватании, чихании, моргании и вилянии, а также при страхе, ярости или любви.

4. Скрытые наследственные реакции, куда, конечно, входит вся система внутренней секреции эндокринных или не имеющих протока желез, изменения кровообращения и т.д., столь подробно изучаемые в физиологии. Здесь также для производства наблюдений необходима помощь инструментов или экспериментов. <...>

**Научные методы, противопоставленные практическим.** После того, как мы несколько ознакомились с общим характером стимула и реакции, мы будем подготовлены к пониманию предмета психологического эксперимента и к различению между научным методом и теми житейскими или практическими методами, которые мы излагали в начале главы. Мы приведем почти наобум несколько отдельных наглядных психологических задач и методы их разрешения. Первой нашей задачей будет: установить, каковы реакции шестимесячного младенца по отношению к живому мохнатому животному. Мы сначала организуем ситуацию (сложную группу). Младенца держит мать в хорошо освещенной комнате. Мы наблюдаем, во-первых, что младенец улыбается и расположен с удобством. Потом мы показываем ему последовательно белую крысу, собаку, кошку, белого кролика, жуков и змею. Мы сначала замечаем подробно и каждую в отдельности реакцию и эти предметы. Младенец, который лишь незадолго перед тем научился хватать предметы, медленно протягивает сперва одну руку, потом другую. Улыбка сходит с его лица, но ни плача, ни отдергивания руки, ни внешних выделений не происходит. Это только наиболее легко наблюдаемые реакции. Другие изменения, несомненно, происходят во внутренних железах, кровообращении, дыхании и т.д. В зависимости от нашей непосредственной задачи мы при обзоре изменений в реакциях будем обращать на то или другое изменение особое внимание. В этом случае нашей задачей было определить, имеются ли у ребенка какие-нибудь открытые инстинктивные склонности реагировать на живых животных отдергиванием руки или всего тела. Наша задача легко могла привести нас к наблюдению изменений в глазах, дыхании, давлении крови, выделении слюны, или же в эндокринных железах, или в нескольких из этих систем одновременно. Вновь приходится отметить, что наша задача не так проста, как это кажется с первого взгляда. Допустим, мы установили, что ребенок отстранился от предметов, начал плакать, выделять мочу или прятаться за платье матери – могли бы мы заключить, что здесь имела место инстинктивная реакция на живое мохнатое животное? Никак не могли бы без обследования прошлого ребенка. Если ребенок находится под нашим постоянным наблюдением, и мы не нашли никаких указаний на прежнее знакомство с живыми животными, то мы сказали бы, что наблюдаемые реакции, вероятно, инстинктивны. Но если бы мы, наоборот, узнали, что за два дня до опыта ребенка жестоко укусила кошка, то мы должны были бы отсрочить наши выводы до более обширных наблюдений. Не можем мы также на основании поведения

одного этого ребенка делать выводы о том, как вели бы себя другие дети того же возраста или что сделал бы этот ребенок в несколько отличающемся возрасте или при испытании его в других условиях. До того, как можно было бы сделать обобщения, пришлось бы провести систематические наблюдения над многими детьми.

В качестве другого примера несколько более ограниченного типа возьмем случай человека, привычное поведение которого заставляет нас заподозрить нормальность его реакций на монохроматическое (цветное) освещение. Здравому смыслу здесь сказать нечего; он не может дать о нем исчерпывающего отчета. Ошибки индивида могут зависеть от многих обстоятельств. Мы ведем его в лабораторию, где монохроматический цвет находится под нашим управлением, и ставим человека в такие положения, при которых он должен реагировать на два одновременных освещения, причем энергия каждого света может быть широко изменяема. Исследование показывает нам, что при известном соотношении энергий красного и зеленого освещений индивид не может больше реагировать на них различным образом (иначе говоря, они не представляют различных стимулирующих величин). Мы замечаем далее, что удастся найти определенную интенсивность белого света, на которую он реагирует так же, как на любой монохроматический свет. Но ни при каких других взаимоотношениях энергий каких-либо других цветов мы не можем уничтожить различность его реакций. После этого тщательного изучения мы заключаем, что человек не различает красного от зеленого, т.е. что он реагирует на красный и зеленый цвета также, как на известные интенсивности белого.

Возьмем другой пример, на этот раз из профессиональной психологии. Предположим, что телефонный указатель большого города стал слишком объемистым и сложным для того, чтобы люди могли легко им пользоваться. Каков лучший метод для избежания этого? Служащие при телефоне и психолог работают совместно. Психолог может предложить печатание более мелким шрифтом и в четыре столбца вместо трех. Такое и многие другие возможные предположения приведут к разрешению задачи. Но предмет должен быть подвергнут строгому испытанию как на лицах, тренированных на нахождении имен в указателе, так и на таких, которые не более тренированы, чем широкая публика. Это метод систематических проб и ошибок со статистической обработкой результатов. В результате найдено, что страница в четыре столбца с известным размером промежутка между печатными строками не только делает указатель на 20 процентов менее объемистым, но и таким, в котором подписчики могут находить имена на 10 процентов быстрее.

### **Наследственные виды реакций: инстинкт**

**Определение инстинкта.** Мы определим инстинкт как наследственную шаблонную реакцию, отдельные слагаемые которой являются, преимущественно, движениями поперечно-полосатых мускулов, иначе это можно охарактеризовать как комбинацию открытых врожденных реакций, развертывающихся сериально при соответствующей стимуляции. Иллюстрацией этому может служить следующее. В достаточно раннем возрасте ребенок будет реагировать на быстрое угро-

жающее движение руки или какого-нибудь другого объекта следующим образом: определенным резким зажмуриванием глаз (которое не появляется ранее 100 дня, приблизительно), поднятием рук и откидыванием назад головы. Во всяком инстинкте более сложного типа мы видим, что человеческое животное делает то же самое, – производит какого-нибудь рода приспособление. Законченное действие (доведенное до конца) может оказаться или не оказаться приспособительным. Многие из наследственных действий оказываются, конечно, приспособительными, но многие и неприспособительными и даже противоприспособительными. Уильям Джемс выставил несколько положений относительно инстинкта, которые и сейчас почти так же верны, как и тогда, когда он их впервые высказал: «Все действия, которые мы называем инстинктивными, соответствуют общему типу рефлекса; они вызываются определенными чувственными стимулами, находящимися в соприкосновении с телом животного или на некотором расстоянии в его среде». И далее: «То, что в прежнее время писалось об инстинктах, было бесплодным словоизвержением, потому что авторы никогда не нисходили до этой определенной и простой точки зрения, а удушали все в смутном восторге перед ясновидящей и пророческой силой животных – настолько превосходящей все имеющееся у человека – и перед благодеянием бога, наделившего их таким даром. Но милость господня наделила их, прежде всего, нервной системой; и если мы обратим наше внимание на это обстоятельство, то инстинкт покажется нам не в большей и не в меньшей степени чудесным, чем все прочие факты жизни».

Простейший способ начинающих изучать инстинкт – это рассматривать каждый определенный поступок, производимый ребенком в раннем возрасте (и, следовательно, без заучивания) как инстинкт. Если мы хотим выделить чисто инстинктивные действия, то мы и здесь должны прибегнуть к генетическому методу. Заранее можно сказать, что если мы будем смотреть на всю независимую от обучения деятельность ребенка, как на инстинктивную, нам придется допустить, что человек обладает большим запасом инстинктов; однако мы увидим далее, что не все они принадлежат к законченному шаблонному типу. Никто не видел, чтобы младенец боролся, бежал, плавал или копал землю; однако он производит большое число менее показательных действий – некоторое из них мы скоро опишем. В более позднем возрасте мы находим молодежь бегающей, борющейся, плавающей и выполняющей много вещей, которые проделывают и животные. В этом возрасте мы, однако, имеем дело не с чистыми инстинктами, а с инстинктом плюс навык. Возникает законный вопрос, почему мы стремимся проводить различие между инстинктом, навыком и эмоциональной деятельностью. Ответ здесь, также как это было в случае эмоций, тот, что подобная абстракция необходима, если мы хотим когда-нибудь добиться понимания инстинктивных факторов и воспользоваться ими в полной мере. никоим образом мы не будем упускать из виду сочетаний «инстинкт – навык». Мы подробно рассмотрим такие сочетания и покажем, что они функционируют почти так же, как и «чистые» инстинкты.

**Различие между рефлексом и инстинктом.** Термин «рефлекс» – это удобная абстракция как для физиологии, так и для изучения поведения. В клинической неврологии мы говорим об исследовании таких рефлексов пациента, как колен-

ный рефлекс, зрачковый рефлекс на свет, приспособление хрусталика, подошвенный рефлекс и т.д.

В физиологии мы говорим о рефлексах, связанных с кровообращением, дыханием, пищеварением и т.д. Под рефлексом, в этом смысле, мы понимаем, что действие наступает при соответствующей стимуляции в некоторой довольно ограниченной железистой или мускульной ткани. Это абстракция, так как рефлекторное действие в глазу, в ноге, кисти или ступне никогда не может оставаться изолированным. Одновременно изменяется деятельность также в других частях тела. Мы приводим некоторые из этих факторов при нашем обсуждении коленного рефлекса. Клиницист и физиолог, однако, в данный момент не интересуются действиями, происходящими в любой другой части тела, кроме того частного двигательного органа, который находится под их наблюдением. Наш схематический рисунок показывал наименьшее число нервных действий, необходимых для рефлекса, но такие простые действия в действительности никогда не наблюдаются. Однако термин рефлекс чрезвычайно удобен, и мы понимаем под ним наиболее простой вид деятельности, который может быть получен обыкновенным путем. Теоретически мы имели бы чистый рефлекс, если бы мы могли стимулировать одно отдельное концевое нервное волокно чувствительного нейрона и имели бы одну единственную нейро-фибрилярную нить двигательного нейрона, соединенного с отдельным мускульным волокном. Такое расчленение никогда не было произведено, и никто не был заинтересован в том, чтобы его сделать. Мы выше определили инстинкт как «комбинацию врожденных реакций, развертывающихся сериально при соответствующей стимуляции». Если нас интересует разложение инстинкта на его низшие составные части, то проще всего рассматривать каждый такой элемент (всего шаблона) деятельности как рефлекс. Леб (Loeb) утверждает, например, что инстинкт – это система сцепленных рефлексов. Если считать это чисто схематическим очертанием инстинкта, то мы не находим возражений против такого определения. <...>

### Генетическое изучение инстинктов

<...>

**Главная роль инстинктов.** Хотя число совершенных инстинктов у человека мало, мир его недоразвитых и инстинктивных наклонностей весьма значителен. В общем можно, по-видимому, свести роль инстинктов для человека к следующему:

1. Человек снабжен большим числом непосредственно приспособленных сохраняющих его жизнь деятельностей, которые относятся к вкушению, перевариванию и распределению пищевых веществ, к удалению отработанных продуктов и к размножению. Эти чисто вегетативные функции служат ему так, как они служат животным, стоящим ниже человека, и, может быть, так же «совершенны».

2. Человек от рождения и в различные позднейшие периоды снабжен серией покровительственных механизмов для нападения и защиты, которые, хотя не столь совершенны, как у животных, тем не менее, образуют существенный репертуар действий, который нуждается только в небольшом дополнении навыком, прежде чем приобрести прямую полезность для индивида в его борьбе за пищу,

против врагов и т.д. Это – покровительственные и защитные установки; здесь преобладают инстинктивные факторы.

3. Затем следуют склонности к занятиям (манипуляции), дополненные навыком, обнаруживающиеся раньше всего в собирании, накоплении, постройке из чурбанов, стучании молотком и вообще пользовании инструментами, рисовании, лепке из глины и т.д. В первоначальной стадии этих деятельностей преобладают инстинктивные факторы; последние и выясняют те направления, по которым должны следовать навыки. Однако инстинктивные факторы скоро теряются из вида в деятельности искусного рабочего, художника и собирателя. Эти отличные действия наблюдаются у детей в очень раннем возрасте. Современные школьные методы, и особенно колледж, стремятся переломить их. Редко можно встретить двенадцатилетнего мальчика, который не мог бы точно сказать, кем он хочет стать, к чему он пригоден, и почему он к этому пригоден. В дальнейшем культура колледжа настолько вытравит из него все первоначальные манипулятивные склонности, что он редко скажет, к чему пригоден; его влечет то к одной работе, то к другой, в зависимости от занятий его отца, случайных вакансий, традиций школы или пожеланий его родителей или других опекающих.

4. Индивидуальность, по-видимому, некоторым образом зависит от первоначальных склонностей человека; не от наличия инстинктов завершенного шаблонного типа, так как последних существует незначительное число, но, очевидно, от таких факторов, которые, взятые в отдельности, трудно определимы, но взятые сообща наиболее важны. Мало наглядных экспериментов было произведено для доказательства этого заключения, но зато существует большое число данных, основанных на здравом смысле. Мы имеем в виду при этом, примерно, следующие различия: два человека с одинаковой подготовкой и, приблизительно, одинаково искусные в какой-нибудь области, требующей большой умелости, из которых каждый способен прекрасно выполнить работу, обнаружат индивидуальность в мастерстве, цели и методах подхода к своим задачам.

Два искусных игрока в бейсбол обнаружат это очень хорошо. Два человека, работающих на токарном станке, или лепящие из глины, или делающие рисунок с одного и того же микроскопического препарата, иллюстрируют то же самое. Очевидно, существуют различные основные составные части деятельности, сохранившиеся несмотря на обучение. Мы оцениваем их высоко в художнике, обозначая их как «тушэ», «техника», «индивидуальность» и т.д. Тот факт, что они выжили, доказывает, по-видимому, их первобытную природу.

5. Как можно заключить из всей этой главы (еще яснее мы изложим эти обстоятельства в следующей главе), главная роль всей инстинктивной деятельности, отвлекаясь от вегетативной и воспроизводительной (последняя, несомненно, участвует при дополнении инстинктивной деятельности навыками), дать толчок процессу обучения. Если предмет не вызывал ни положительной, ни отрицательной реакции, то образование навыка по отношению к этому предмету было бы невозможным, если только мы не сумели бы принять меры для создания условий реакции. <...>

## Генезис и сохранение видимых телесных навыков

**Природа навыков.** Каждый определенный образ действия видимого или скрытого характера, не относящийся к наследственному снаряжению человека, следует рассматривать как навык. Это индивидуально приобретенное или заученное действие. Мы уже отмечали, что с момента рождения младенец, когда не спит, движет почти непрерывно руками, кистями, ногами, глазами, головой и даже всем туловищем. Стимулируйте его каким-либо способом, и эти движения станут более частыми, и амплитуда их возрастет. Под влиянием внутренней органической стимуляции, вроде повышенной деятельности сокращений гладких мускулов при голоде и жажде и, в особенности, секреции эндокринных желез при ярости, страхе и другой эмоциональной деятельности, эти движения делаются гораздо более многочисленными. При боли также увеличивается число движений. На основании нашего экспериментального изучения навыков можно заключить, что от автономной системы зависят те беспокойные, ищущие или избегающие движения тела как целого, которые ведут к тому, что организм развертывает свой инстинктивный репертуар, из которого складываются навыки. Не так просто ответить на вопрос, доставляют ли когда-либо органы внешнего восприятия (глаза, уши или нос) при отсутствии автономной деятельности такое побудительное влечение. Психологи вообще утверждают, что движение, внезапное появление крупных предметов, разнообразные шумы и, в общем, пользование рецепторами с расстояния могут повысить число и амплитуду этих побудительных движений. Следует, впрочем, напомнить, что такие стимулы возбуждают симпатическую нервную систему, которая действует на гладкие мускулы и железы. Приводящие импульсы, возвращающиеся от органов, быть может, и вызывают ищущую деятельность поперечно-полосатых мускулов. Всю серию включенных здесь вопросов можно сконцентрировать, если спросить: могло ли гипотетическое лишенное внутренностей животное, зависящее только от рефлекторных дуг, оканчивающихся в поперечно-полосатых мускулах, когда-либо развить такую деятельность, которая повела бы к образованию навыков. Наше мнение, что навыки не образовывались бы, одинаково кажется вероятным, что, если они раз образовались у нормального животного, их можно было бы тем же способом привести в действие и у выпотрошенного, если бы таковое каким-либо образом можно было сохранить в живых.

По счастью нам не приходится отвечать на такой вопрос, так как мы имеем дело с животным как целым, и так как самое краткое наблюдение обнаружит, что деятельность, благодаря которой строятся навыки у человеческого существа, имеется при рождении и, по всей вероятности, еще до рождения.

Конечно элементы, или единичные действия, из которых образуется каждый навык, могут быть замечены или при рождении или вскоре после этого. Мы упомянем о сокращении и сгибании пальцев, верхней и нижней части рук, о поднятии и опускании головы, вращении головы, нагибании туловища в ту или другую стороны, хорошо координированных движениях ног и множестве других. Мы вынуждены заключить, что для навыков не требуются еще новые элементарные дви-

жения. Число имеющихся при рождении достаточно и больше того, какое когда-либо будет связано в сложные единые действия. Ввиду того, что многие психологические сочинения свободно говорят об образовании «новых путей» для навыков, хорошо, кажется, обратить внимание на простой математический факт, что число переустановок и сочетаний, скажем, из сотни единичных действий будет ошеломляющей цифрой. Такие спекуляции, однако, беспцельны. Следует только изучить пяти- или шестидневного младенца, чтобы основательно убедиться в том, что у него нет потребности в образовании новых рефлекторных дуг для того, чтобы соответствовать всем позднейшим координациям.

Новый или выученный элемент в навыке – это связывание воедино, или объединение, отдельных движений таким образом, чтобы произвести новую единую деятельность. И под единой деятельностью мы понимаем только обыденные жизненные действия; протянуть руку за предметом, стимулирующим глаз, поднять предмет и отправить его в рот или положить на стол; или поднять молоток правой рукой, а гвоздь – левой, держать гвоздь левой и ударять правой молотком, пока гвоздь не начал входить, затем отнять левую руку и завершить процесс, забивая гвоздь до конца. Это, конечно, простые и элементарные действия, как будто очень отличные от постройки модели аэроплана или сочинения повести, поскольку дело касается сложности. Но для ребенка, наверное, нужно больше времени, пока он научится вбить гвоздь, чем нужно взрослому инженеру для постройки аэроплана.

Инстинкт и навык, несомненно, строятся из тех же самых элементарных рефлексов. Они отличаются по происхождению шаблона (числу и локализации включенных рефлекторных дуг) и по порядку (соотношению во времени) развертывания элементов, составляющих шаблон. В инстинкте шаблон и порядок наследственны, в навыках и тот и другой приобретены в течение жизни индивида. Мы, следовательно, можем определить навык, как мы определяем инстинкт, т.е. как сложную систему рефлексов, которые функционируют в сериальном порядке, когда дитя или взрослый сталкиваются с соответствующим стимулом, поскольку мы добавляем к нашему положению, что в навыках шаблон и порядок благоприобретены, тогда как в инстинкте они наследственны. Из этого определения следовало бы, что, поскольку это касается наблюдения над отдельным действием взрослого, мы не могли бы отличить инстинкт от навыка, так что здесь вновь требуется генетический метод, чтобы определить взаимоотношения между обоими. Следует отметить, что обыкновенно инстинктивная реакция связана довольно прочно с определенным особым стимулом или ситуацией, тогда как в приобретенной деятельности один и тот же предмет может вызвать у образованного человека буквально сотни различных действий, в зависимости от мелких различий в их постановке и от его потребностей в данный момент. Подумайте о числе поступков, которые могут быть вызваны у одного и того же индивида видом куска обработанного дерева, кожи, камня, мрамора или металла. <...>

## Приобретение видимых телесных навыков

**Генезис некоторых координаций «глаз – рука».** Систематические тесты над L были начаты на 80-й день. Ее после этого тщательно испытывали каждую неделю таким образом, что прогресс координации «глаз – рука» был под наблюдением. Метод применялся такой: ребенок сидел на коленях матери, лицом к экспериментатору. Мать поддерживала ее двумя руками за середину туловища так, что обе руки ребенка оставались свободными. Эксперименты производились в очень ярко освещенной комнате, в той же комнате со спущенными абажурами и, когда это требовалось, в темной комнате. Кусок старомодного красного мятного леденца, диаметром 1,5 см, подвешивался перед ней на таком расстоянии, что она свободно могла его достать. Покачав леденец минуту или две, экспериментатор клал его девочке в рот, если ей не удавалось схватить его. Это производилось неизменно, следуя методу, оказавшемуся столь полезным в психологии животных. На 94-й день после того, как при всех предыдущих тестах ей не удавалось схватить его, леденец дали ей в левую руку, чтобы увидеть, сколько времени ей понадобится, чтобы положить его в рот. После двух минут ей не удалось произвести приспособление при помощи левой руки. Когда леденец положили ей в правую руку, она немедленно отправила его в рот. Новая попытка с левой рукой не удалась, еще одна с правой имела немедленный успех. (Мы начали думать, что ребенок праворукий.)

**Возраст 101 день.** Леденец качается перед ней, как и раньше. Она больше смотрела на экспериментатора, чем на леденец. При пяти пробах ей не удавалось схватить леденец. При последней попытке она как будто открывала руку и покушалась сделать ударные движения. Было сделано интересное наблюдение относительно способа, которым она клала леденец в рот. После того как леденец давали ей в руку, случалось, что она брала его за один конец и направляла его в рот другим длинным концом; тогда она запикивала его в рот так глубоко, что задыхалась. Это она проделала трижды. Ясно было, что прикосновение объекта к губам и языку не останавливало движения. Для того чтобы движение прекратилось, пальцы должны были коснуться рта.

**108 дней.** Прогресса не отмечено.

**115 дней.** Доставка мало подвинулось. Мы закончили опыт, давая ей леденец сначала в правую, а затем в левую руку и записывая время, потребное для того, чтобы отправить леденец в рот.

Таким образом левая рука также успешно отправляла предметы в рот, как и правая.

**122 дня.** В первых тестах нет очевидного доставания руками. Леденец положили ей на язык, затем быстро отняли и опять придвинули к лицу. Голова сейчас же была подвинута вперед с вытянутыми губами, и начаты сосущие движения. Когда рот приблизился к сахару, обе руки были подняты вверх, причем одна дотронулась до руки экспериментатора. После некоторой паузы леденец опять представили ей на веревке. Она схватила его левой рукой, вытягивая при этом губы. Вновь предложили леденец. Потянулась за ним левой рукой, поймала и положила

его в рот. При следующей попытке она старалась достать его левой рукой, но неудачно.

**129 дней.** Тесты с леденцом, подвешенным, как и раньше. Сначала не смотрела на него. Потом качала его на расстоянии 15 см от глаз. Небольшие движения производились правой рукой. Леденец откачнули прочь и медленно вернули обратно. Следила за ним глазами и, когда он был в 15 см расстояния от лица, она ударила леденец тыловой стороной руки в две секунды, потом толкнула его к другой руке, потом к подбородку, в конце концов, запихала его в рот. При следующей пробе не было неверных движений при доставании. Правая рука немедленно поднялась, достала леденец и толкнула его вверх ко рту без помощи левой. При следующей пробе она опять точно схватила леденец правой рукой и положила его в рот. После этих определенных результатов мы не производили дальнейших тестов, так как хотели видеть, будут ли первые пробы на следующей неделе столь же определенными.

Хватательный рефлекс испытывался всегда перед окончанием тестов. На 122-й день удалось заставить ее схватить прут, что она проделала с затруднением, только правой рукой. Она несколько секунд висела на этой руке. В этот день она не пыталась схватить прут, но, подразнив ее, мы достигли того, что она продержалась  $3 \frac{3}{5}$  секунды (ее средним временем с 35-го и до 70-го дня было от 12 до 15 секунд).

**136 дней.** Леденец держат, как прежде. Сейчас же приводится в движение правая рука, схватывает леденец и подносит его ко рту. Время – 8 секунд. В следующем опыте применяется правая рука. Время – 10 секунд. В последующем опыте применяется правая рука. Время – 8 секунд. Левая рука совершенно не помогает при этих приспособлениях. Большим пальцем ребенок не пользуется. Все действия весьма неуклюжи. Матери было указано несколько передвинуть ребенка на коленях. Когда теперь был предложен леденец, потянулись обе руки, но схватила его правая и положила его в рот

Хватательный рефлекс исчез. При четырех тестах с прутом она не могла уцепиться. Появились защитные движения. Правая рука действительно отталкивала прут.левой рукой она один раз на мгновение ухватила за прут, но сейчас же выпустила его, когда ее начали поднимать.

**143 дня.** С этого времени подробных заметок не приводим. При доставании в этот день, ее руки вытягивались под прямыми углами к туловищу. Ей было крайне затруднительно согнуть руку в локте. Она хватала бы леденец лежа на спине и в положении ползания.

**150 дней.** Движения вполне определены, преимущественно, правой рукой. Иногда помогала левая. Весь процесс доставания требовал, в общем, около трех секунд.

**164 дня.** Левая рука приводилась в движение почти при каждом тесте, но правой руке каждый раз удавалось схватить леденец. Последние пять тестов проходили успешно, каждый в две секунды на всю операцию.

**171 день.** Первый успех левой рукой, затем два правой, потом обеими руками и затем опять правой. После этого координация установилась настолько хорошо,

что подробности неинтересны. В общем L пользовалась правой рукой гораздо чаще, чем левой. В возрасте двух с половиной лет L опять испытывалась. Это хорошо развитый ребенок ходит и говорит. Безусловно, лучше владеет правой рукой.

**Хватание свечи.** В то время как проводились опыты с хватанием леденца, ее часто испытывали на обыкновенную зажженную восковую свечу. Первый тест был произведен на 150-й день (хватание леденца, как видно выше, было хорошо установлено). Комнату затемнили. Она сейчас же потянулась правой рукой, подвигая всю верхнюю часть туловища. Затем она вытянула обе руки, протянув их с колен матери насколько возможно. Жар свечи, по-видимому, не заставлял ее отнимать руки, даже когда пламя подносилось к ней на расстояние до 3 мм. Затем свечу держали на расстоянии одного метра от нее и двигали по кругу такого же диаметра. После этого свечу медленно приближали к ее лицу; она неотрывно следила за ней глазами. При расстоянии около 20-ти сантиметров она сейчас же потянулась за ней правой рукой. При второй попытке она начала хватать свечу на расстоянии в полметра. При третьей пробе – на 30 сантиметров. При трех последних пробах ей дали дотронуться до пламени, что вызвало сгибание пальцев, но не отпугнуло ее от хватания. При следующих пробах она сейчас же хватала правой рукой, – прикосновение пальцев к пламени опять вызывало сгибание. Определенный рефлекс отдергивания всей руки при этой пробе был произведен очень отчетливо, но ребенок не заплакал. Всего было двадцать пять проб, в большинстве случаев руку допускали приблизиться настолько, чтобы вызвать сгибание пальцев.

**157 дней.** Тесты в темной комнате. Когда свеча была в двух метрах, не делалось попыток достать ее, и также мало – на расстоянии одного метра. При расстоянии в 20 сантиметров она потянулась к ней сначала левой рукой и затем правой. В этот день было опять проделано много тестов. Часто ей позволяли настолько близко ткнуть пальцами, чтобы вызвать не только сокращение пальцев, но и действительное отдергивание руки.

**164 дня.** Поставлена аналогичная серия тестов. Она не прекращала хватать свечу несмотря на то, что ее пальцы часто обжигались.

**178 дней.** Отмечен определенный прогресс в избегании. Когда ей представили свечу, она потянулась к ней левой рукой, но только после заметного промежутка, во время которого она сосала свои пальцы. При следующей пробе она сейчас же потянулась левой рукой. При следующей она потянулась левой и обожгла пальцы; опять начала протягивать к свече левую руку, но остановилась. При последней пробе она не хватала, а смотрела на нее и сосала свои пальцы.

**220 дней.** Хватание свечи сохранялось при первых пробах. В конце этого дня ее реакции были следующими: левая рука начинала протягиваться, но отдергивалась. При этом она ударяла левой рукой по свече. При следующей пробе она отказалась хватать свечу, держа свою левую руку около груди и прижимая ее сверху правой рукой. При следующей пробе она начала тянуться вперед, а затем потянула руку назад. Было проделано еще несколько проб, но только при одной она действительно достала и схватила пламя. Тесты этого дня показали, что реакция избегания установлена довольно хорошо. (В общем потребовалось около 150 проб,

чтобы усовершенствовать координацию до только что указанного уровня).

Эти тесты со свечей описаны подробно как вследствие их внутренней ценности для выяснения развития реакции избегания, так и по той причине, что большое количество спекуляций и теорий имели объектом реакции ребенка на свечу. В недавнее время Голт (Holt) развил этическую теорию, которая основывается на такой реакции, какую мы описали.

Мы видим, что для построения координации требуется длительный период, в течение которого пламя держат достаточно близко для того, чтобы вызвать реакцию избегания. Навык вырастает в целом так же, как и любой другой. Ускорился ли процесс в значительной мере, если бы ребенку при первом тесте дали сильно обжечься, – это, конечно, не установлено. Мы вызвали бы, наверное, страх, который распространялся бы не только на свечу, но и на экспериментатора и на всю обстановку опыта. Дальнейшие тесты такого рода стали бы невозможными. У нас ребенок не плакал ни при одном из тестов.

Мы провели подобные тесты с хватанием леденца и свечи над несколькими детьми (не менее пятнадцати) с результатами, похожими на вышеизложенный. Эксперименты над Т, F и N были проделаны детально. Начало доставания при испытаниях нашим методом отмечалось почти во всех случаях от 120-го до 130-го дня. У малоразвитых детей оно, по-видимому, задерживается.

**Образование навыков у взрослого.** Процесс образования навыков у взрослого в различных отношениях отличается от только что изученного у ребенка. Во-первых, мускулы ребенка развиты слабее. Более тонкие мышцы его подвижных членов еще не координированы в общепользные системы навыков, действиям не хватает определенности и резкости. Его обучение хватанию леденца и торможение хватания свечи являются приобретениями, которые послужат ему не только в этих особых ситуациях, но также и почти во всех навыках, которые он в будущем будет образовывать. С некоторой уверенностью можно сказать, что действительно имеют место процессы нейро-физиологического роста, так как обычно утверждается, что движения плеч, локтей, кистевого сустава и кисти выступают много раньше более тонких движений пальцев. Мы отчасти убедились в этом при нашем изучении противопоставление большого и первого пальцев. Это более раннее развитие крупных мускулов принимается во внимание на первых ступенях при обучении детей письму посредством пользования сначала более грубыми движениями и постепенного перехода к более тонким. Сомнительно, правилен ли такой педагогический прием, так как, когда дети достигают возраста обучения письму, тонкие движения пальцев, несомненно, уже возможны: ребенку просто приходится обучаться двойной серии навыков. В истории психологии было рано доказано, что реакция на разностный контакт у ребенка тоньше, чем у взрослого. Это происходит вследствие того, что у ребенка развиты все приводящие окончания, а так как рука его меньше, чем у взрослого, то окончания расположены теснее. Тот же аргумент, конечно, может быть выдвинут и в отношении кинестетических окончаний в мускулах. Впрочем, здесь мы вновь вступаем, скорее, в область проблем, чем установленных факторов.

У взрослого многие тысячи опытов, подобных только что нами рассмотренным, привели к известной организации, и большинство навыков, которым он еще должен обучиться, пользуется, хотя бы отчасти, организацией, приобретенной при образовании прежних навыков. Это является некоторым образом его силой и в то же время его слабостью. Наши привычные способы пользования нашими мускулами так фиксируют их, что необычные или совершенно новые виды деятельности усваиваются с большей трудностью, чем если бы наши мускулы не были закреплены в таких привычных формах. Тридцатипятилетнему человеку трудно научиться хорошо нырять или в совершенстве пользоваться своим кистевым суставом для отбивания теннисного мяча; для женщины практически невозможно стать балериной или научиться танцевать на носках, если она не начала упражняться в возрасте десяти лет или ранее. Мы, однако, увидим далее при изучении влияния возраста на образование навыков, что представление о неупругости мускулов в среднем возрасте преувеличено. Несомненно, имеется разница в возможностях приобретения у взрослого и у подростка.

Наблюдая 120-дневного ребенка, мы видели, что инстинктивные факторы приходят в действие, как только он становится в положение, к которому он не был приспособлен. У человека в подобном положении появляется вместо детской случайной деятельности привычная единая прежде заученная деятельность. Предположите, что мы пытаемся обучить его игре в теннис. Он точно схватит ракетку, но, может быть, в неправильном месте. Он орудует ею довольно неуклюже, может быть так, как он действовал бы битой для бейсбола или доской – одним словом, так, как ему в прошлом чаще всего приходилось орудовать с предметами такого типа. В общем, будучи поставлен в новое положение, он пробует сначала одно старое действие, затем другое. Если эти отказываются служить, то появляются дробные и частичные реакции. Положение в любое время может стать эмоциональным, в особенности, когда его прежняя организация неспособна ему помочь. Тогда он возвращается обратно к детским типам реакций; он может бросить предмет на пол, топтать его, тянуть, вертеть и наугад обрабатывать каждую часть его и, наконец, в ярости своей сломать его. Случайно, но редко, детские реакции приводят к приспособлению, так как при эмоциональном возбуждении освобождается большее число случайных действий, чем тогда, когда индивидуум работает при организованном объединенном уровне. Обычно взрослые, как мы упоминали, в новых положениях действуют упорядоченно. Взрослый сначала берется за наиболее простые вещи, объединяет их, как может, а каждое сочетание облегчает следующий шаг, пока задача не разрешена.

**Единичное приспособление и частичные навыки обыденной жизни.** В обыденной жизни действия, основанные на умелости, лишь редко приобретаются таким систематическим путем, как мы описали. Наши периоды практики отрывочны и повторяются только после долгих интервалов. Лучшим примером обыкновенного способа достижения умелости в обыденной жизни является поведение индивида, когда он поставлен перед какой-нибудь задачей.

Он разрешает задачу, или, может быть, бросает ее, не овладев при этом всеми подробностями. Это можно иллюстрировать действительным примером из облас-

ти плавания на моторной лодке, который точно также хорошо подойдет и ко всем автомобильным неисправностям. Представим себе следующее положение: новый мотор в лодке некоторое время работает гладко, потом дает перебои и не тянет. Некоторые из свечей перегреваются, а один или два клапана стучат. Лодка может опять гладко пройти полтора или два километра, а затем вновь заикается. Владелец останавливает лодку, смотрит на мотор и, несомненно, «думает» в том смысле, что он больше действует своей речевой организацией, чем руками. Прежние отрывки из чтения и инструкций восстанавливаются (кинэстетически), как, например: «если мотор дает перебои – прочисти свечи». Этот, внутри органический, возникший стимул ведет к действию: выниманию свечи и ее очистке. Прочистив это, он ставит свечу на место и пускает мотор. Опять перебои. Это ведет к просмотру подачи горючего. Она достаточна. Он отводит лодку в док, снимает магнето и прочищает наждачной бумагой контакты. Все еще перебои. Тогда он прочищает карбюратор и подводящую трубку. Если это безуспешно, то он открывает мотор и просматривает клапаны. Они теперь остыли и работают чисто. Этим исчерпывается то, что он сам в состоянии предпринять. Он направляет лодку к местному «эксперту». Последний осматривает все приблизительно так же, как это проделал владелец. Он говорит владельцу, что мотор не годится. Владелец берет лодку обратно в док, все его поступки обнаруживают умеренный эмоциональный уровень. В доке его реакции приобретают ребяческий характер, он пробует то одно, то другое, тыкает одну часть, тянет другую и, в конце концов, ложится в изнеможении. Наступает ночь, и он покидает лодку, чтобы поесть и спать; возвратившись на следующее утро в лучшем физиологическом состоянии, он медленно пускает мотор, наклоняясь над ним и наблюдая различные части в их работе. Он видит, что головки болтов, которые прикрепляют мотор к основанию, движутся вверх и вниз. Он с быстротой молнии останавливает мотор, притягивает все четыре болта и отчаливает, чтобы сказать эксперту по части моторов, что такой эксперт годится только на то, чтобы ставить заплатки на гребных лодках.

Многие из неурегулированностей каждого дня относятся к этому типу. Мы говорили здесь о мышлении, забегая вперед, против нашего особого изучения этого рода деятельности, но мы при этом имели в виду только речевую деятельность, соответствующую во всех отношениях другим видам организованной двигательной деятельности. Мы раньше отмечали, что число таких речевых навыков на много превышает все остальные. Поэтому в затруднительных случаях имеются постоянные переходы от открытой речи (разговор с самим собой или с компаньоном) к скрытой речи (мышлению) и к видимой деятельности руками, кистями и пальцами. Восстанавливаются слова, которые он читал или которые другие ему говорили; они, в свою очередь, становятся адекватными стимулами для возбуждения видимой деятельности. Итак, видимая деятельность постоянно возбуждает скрытую, а последняя, в свою очередь, возбуждает видимую. В нашей иллюстрации индивидуум все время действовал под управлением внешне органически или внутренне органически возбужденных стимулов.

Можно возразить, что наша иллюстрация не представляет собой навыка. Это верно в том смысле, что после того, как такое приспособление произведено, мы не

можем сейчас же испытать человека в подобном же положении. Но в некоторых отношениях наша иллюстрация соответствует первой попытке в нашем предыдущем примере приобретения ловкости в стрельбе из лука. После достаточного числа подобных положений владелец всегда сможет установить, что мотор не закреплен на своем основании. Если мы будем дальше видоизменять положение, локализуя неисправность в клапанах, потом в магнето и затем в насосе, поршневых кольцах и смазочной системе, то, в конце концов, мы могли бы посредством подобного процесса проб и ошибок построить такую серию особых навыков, при помощи которой владелец при виде или звуке неправильно работающего мотора мог бы сразу решить, какие части вносят нарушения. Мы имели бы тогда практически обученного инженера, знатока моторов. Но жизнь слишком коротка для того, чтобы все мы стали знатоками во всех отраслях, которых мы случайно касаемся. Мы делаемся мастерами на все руки в областях, не включенных в ту, при помощи которой мы пожинаем свой хлеб насущный. Действительно, число сокращенных навыков, которыми обладает любой данный индивид в различных сферах жизни, как то: в музыке, писании, рисовании, чтении лекций и механике, очень велико. <...>

**Закрепление навыков.** В настоящее время не имеется удовлетворительного способа для изображения формирования навыков при помощи терминов «причины» и «следствия». Такому изложению посвящено много монографий и отдельных глав, но хотя нам, как мы дальше увидим, известно много факторов, влияющих на образование навыков, мы все же не можем подробнее установить всю последовательность явлений при усвоении какого-либо индивидуального навыка. В начале навыка появляются, как мы видели, так называемые случайные движения (если у субъекта не возникает ни положительных, ни отрицательных наклонов к реакциям, то не может образоваться никакой навык). Между этими случайными движениями имеется одна группа или комбинация, которая завершает приспособление; это – «успешная». Все прочие, с поверхностной точки зрения, кажутся ненужными. Но следует напомнить, что реакции организма обуславливаются его снаряжением. При столкновении с задачей, решение которой не может быть выполнено непосредственным инстинктивным актом или актом, принадлежащим к ранее сложившимся навыкам, весь организм начинает работать каждой своей частью, но без согласованности. Действуют не только руки, ноги и туловище, но также и сердце, желудок, легкие и железы. Мы знаем, что когда новый навык уже установлен, то организм как целое действует гладко, каждая частичная реакция связана с каждой другой частичной реакцией, причем все стремятся облегчить и сделать выполнимой правильную работу группы движений, приводящих к конечному приспособлению. Образование самого простого навыка является чрезвычайно сложным делом. Мы склонны думать, что успешное действие представляет собой лишь небольшую группу движений, включающих, например, только кисти и пальцы. Это неверно. Даже такое простое, по-видимому, дело, как успешный выстрел из ружья, требует много способствующих движений во всем теле. Когда правая рука поднимает ружье, все части тела приготавливаются вступить в дело – принимаются известные позиции, чтобы укрепить тело, мускулы спины напрягаются сильнее, левые кисть и рука начинают принимать нужное по-

ложение, чтобы схватить конец дула, плечевые мышцы сокращаются, и, наконец, за момент до выстрела задерживается дыхание, а когда нажимается собачка, то туловище уже готово выдержать отдачу.

Выполнение такой точно подогнанной и последовательной группы действий, работающих совместно, в результате которых стрелок попадет в цель или в дичь, требует, естественно, производства большого числа «бесполезных» движений. Но, вероятно, при каждой последующей попытке попасть в цель некоторые из таких частичных реакций сливаются так, чтобы способствовать последующим движениям. Вся стадия заучивания, следовательно, активна, и что-нибудь приобретает каждый раз, когда индивидуум производит процесс. Поэтому так называемые бесполезные движения бесполезны только с точки зрения заверщенного навыка. Все они необходимы ввиду того, что успешные движения не могли бы появиться ни при одной пробе, если бы только им не предшествовали те самые действия, которые в действительности им предшествовали.

Некоторые из попыток причинного объяснения процесса закрепления таковы: 1) в большинстве случаев, где случайная деятельность приводит к успешному концу, успешной группой действий оказывается последняя по времени появления; поэтому при следующей попытке последняя из групп, действовавших в предыдущей пробе (успешная), окажется, таким образом, такой, которая выполнялась по времени наиболее близко, и, следовательно, при равных условиях она, вероятнее всего, при второй пробе появится, по крайней мере, очень рано. 2) Вследствие того обстоятельства, что случайные движения бесконечно разнообразны, только успешное действие является таким, которое производится каждый раз, когда дается стимул. Оно становится, следовательно, и наиболее часто выполняемым движением. 3) На основании того, что конечная группа действий всегда доставляет пищу, воду, удаляет раздражающий предмет, ослабляет эмоциональное напряжение и т.д., новое состояние (достигнутое в результате деятельности конечной группы) связано с повышенным обменом. Можно себе представить, что кровеносные сосуды всех нейро-мышечных элементов, которые только что были в действии при завершении приспособления, несколько расширены, вследствие чего они полнее используют повышенное и улучшенное снабжение кровью, чем группы, функционировавшие раньше. 4) Возможно, что когда функционирует конечная группа движений и приспособление завершается, то ситуация, в общем, становится такой, что вызывает эмоцию; возбуждается внутренняя секреция желез, которая оказывает усиливающее действие. Можно предположить, что только что действовавшие элементы с их большим расширением кровеносных сосудов испытывают несколько большее «усиление» (может быть повышенный обмен как результат усиленного притока крови к активным частям) от автакоидных веществ, чем те группы, которые функционировали раньше. Здесь рисуют себе, конечно, возможное действие адренина в смысле нейтрализации продуктов утомления. Следует вновь подчеркнуть, что все это лишь немногим отличается от голых спекуляций. Однако то обстоятельство, что мы не обязаны принять одно из готовых объяснений этой проблемы, не должно бы никоим образом вредить нашему усердию при изучении других факторов, участвующих в образовании навыков. <...>

**Факторы, определяющие поступки.** В жизни взрослого каждый отдельный предмет или ситуация может вызвать более одной реакции. Вид собаки может заставить меня убежать и взлезть на дерево или же посвистать ей, чтобы она подошла, и приласкать ее. Вид этого животного может также побудить меня пойти и добыть корм для него, или надеть на него намордник, или же взять ружье и пойти стрелять. Чем выше образован человек, тем больше число реакций, которое может вызвать любой предмет. Если принять во внимание голосовые реакции, видимые и скрытые, то мы можем получить некоторое представление о громадном числе реакций, сосредоточивающихся вокруг каждой ситуации и предмета. Именно эта возможность многих реакций на один стимул и приводит к трудности предсказания реакций человека в частном случае. Эти навыки обладают гибкостью в том смысле, что человек способен отвечать на небольшие изменения ситуации или предмета соответствующим изменением реакции. Постоянная переменчивость реакции отчетливее всего видна при полемике двух людей, когда они делают словесные выпады и парируют их, в легком насмешливом разговоре между остроумными мужчиной и женщиной или в схватках двух борцов, фехтовальщиков или боксеров. Оттенки реакций так разнообразны, что выбор термина «навык» с первого взгляда кажется мало оправдываемым. Но мы пренебрегаем долгими годами упражнения, которые должен проделать индивидуум раньше, чем может иметь место такая разнообразная деятельность. Если бы мы могли наблюдать за развитием такого поведения, то мы видели бы, что оно происходит постепенно и в известном порядке. Вследствие того обстоятельства, что возможны различные реакции, следует рассмотреть вопрос о том, какая же из них наступит при появлении данного стимула. На это мы можем ответить лишь в общих чертах и предположительно: 1) Всего вероятнее, появится та реакция, которая в ближайший предшествующий раз была вызвана предметом. 2) Если это условие несущественно, то действие, вероятнее всего, будет вызвано тем актом, который чаще всего связывался с предметом. 3) Вероятнее всего, будет вызван такой акт, который наиболее тесно связан с общей установкой всей ситуации в целом. Например, некто, переплывающий океан с приятными спутниками мужского и женского пола, может начать прыгать и плясать при виде человека со скрипкой. Но если до того утром несколько манерных барынь сделали замечание, что «сегодня воскресенье, никакие танцы не будут допущены», то вид человека со скрипкой, может быть, поведет только к словесному издевательству над строгими воскресными правилами, навязываемые за пределами трехмильной полосы. При известных обстоятельствах ожидается, что наше поведение будет церковным, похоронным или свадебным. Ситуация как целое окружает нас со всех сторон, и каждый предмет в данной ситуации может за это время вызвать действия только близко подходящего и условного типа. 4) Наиболее важными определяющими факторами служат те ситуации, с которыми индивиду приходилось сталкиваться в течение часов, предшествовавших появлению стимула, на который ему сейчас приходится реагировать, и величина эмоционального напряжения, вызванного этой предшествовавшей деятельностью. Обычной реакцией на вид револьвера, лежащего на столике, является, может быть, периодическая чистка его, но если кто-нибудь ограбил ваш кассо-

вый или несгораемый шкаф, то, может быть, в один прекрасный день, вы, придя домой, возьмете оружие, зарядите его, вернетесь в свою контору и будете ждать грабителя. 5) Временные внутренне органические факторы в огромной степени влияют на наши реакции. Приступ зубной боли, головной боли, расстройство желудка и начало морской болезни могут временно превратить веселого индивида в такого, от которого невозможно получить нормальных реакций. 6) Самым важным определяющим фактором является, конечно, биография индивида в том смысле, что его общее и особое обучение, нездоровье, разочарования, пристрастия, домашние навыки и т.п. развивают в нем определенные установки, склонности или уклоны: для религиозного человека каждое новое открытие науки является прямой очевидностью благодеяний творца; для ученого оно служит доказательством проникательности и усидчивости изыскателя; для сбитого с ног каждое новое обстоятельство является добавочной тяжестью, которая послужит только тому, чтобы еще больше его придавить. Итак мы видим, что, хотя возможность разнообразия реакций почти неограниченна, все же всегда имеются определенные факторы, которые рационализируют поведение и дают ему причинную основу. У нормального индивида эти факторы действуют настолько мощно, что, пока он сохраняет равновесие, для него в данный момент нет другой возможной линии поведения: совершенно немыслимо, чтобы обстоятельства могли так надломить уравновешенного человека, что он бросит кирпич в окно соседа, украдет его кошелек или автомобиль или похитит его ребенка. Точно также невозможно для него совершить самоубийство или искалечить себя или других. Все эти действия возможны для него в том смысле, что все координации, необходимые для выполнения этих преступлений, имеются в его репертуаре. Однако вся система его реакций настолько тесно связана, что в тот момент, когда он начнет выполнять одну из них, создастся новая ситуация, которая сейчас же приведет его к несколько отличному действию. Психологически индивидуум может действовать только в соответствии со своей подготовкой и своими наследственными слабыми и сильными сторонами.

*А. Бандура*

## **НАУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ МОДЕЛИРОВАНИЕ<sup>1</sup>**

Научение было бы исключительно трудоемким – не говоря уже рискованным – процессом, если бы люди, получая информацию о том, что делать, полагались бы исключительно на результаты собственных действий. К счастью, в большинстве случаев человеческое поведение подлежит научению через моделирование. На основании наблюдений за окружающими у человека формируется представление

---

<sup>1</sup> Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – С.40–62.

о том, каким образом должно реализовываться новое поведение, и в дальнейшем такая закодированная информация служит для него руководством к действию. Прежде чем осуществить на практике то или иное поведение, люди могут обучаться на примерах, хотя бы приблизительных, и благодаря этому они избегают многих ненужных ошибок.

### **Основные процессы научения через наблюдение**

В соответствии с теорией социального научения моделирование влияет на научение главным образом через его информативную функцию. Во время наблюдения человек приобретает в основном символическое представление о поведении модели, которое впоследствии служит для него руководством к действию. В данной концепции, схематически представленной на рис. 1, научение через наблюдение управляется четырьмя процессуальными компонентами.

Люди мало чему научаются при наблюдении, если не будут реагировать на стимулы и внимательно воспринимать существенные особенности моделируемого поведения. Процессы внимания определяют, что избирательно наблюдается и что конкретно отбирается из множества модельных влияний. Существует определенное количество факторов, регулирующих результат и типы визуального опыта, некоторые из них связаны с характеристиками наблюдателя, другие относятся к моделируемой деятельности и все остальные включают структурное оформление личностных взаимоотношений.

Среди различных детерминант, определяющих степень внимания, самое важное значение, очевидно, имеет образ жизни человека. Рамки того поведения, которое многократно наблюдается и, следовательно, тщательно заучивается, определяется окружающими, с которыми человек чаще всего общается, – либо в силу своих предпочтений, либо в силу обстоятельств. Так, человек, наблюдающий за членами бандитских групп, имеет несравнимо больше возможностей изучить агрессивное поведение, чем человек, общающийся исключительно с людьми, предпочитающими мирное времяпрепровождение.

Воздействие моделей поведения различается по своей эффективности. Внутри любой социальной группы встречаются отдельные личности, которые привлекают к себе большее внимание окружающих, чем остальные. Много зависит от того, на чье поведение человек ориентируется, и какие модели поведения игнорирует. Внимание направляется в нужное русло и благодаря личной привлекательности модели. Человек склонен подражать тем моделям, которые обладают привлекательными для него качествами, и игнорировать или даже отвергать те, которые ему мало симпатичны.

Некоторые формы моделирования оказываются настолько привлекательными, что в течение долгого времени сильно притягивают к себе внимание людей различных возрастов. Это наиболее ярко иллюстрируется примерами воздействия телемоделей. Пришествие телевидения необычайно расширило диапазон моделей, доступных для наблюдения и детям, и взрослым. В отличие от наших предков, моделью поведения для которых служил лишь круг представителей их субкуль-

турного слоя, современные люди могут наблюдать и изучать различные стили поведения, комфортабельно устроившись в домашнем кресле и по праву пользуясь всеми богатствами символического моделирования, предоставляемого средствами массовой информации. Влияние телемоделей оказывается настолько эффективным, герои экрана так приковывают к себе внимание, что зрители обучаются многому из того, что видят, даже если и не испытывают побуждений к обучению.

Интенсивность и уровень научения через наблюдение также частично определяются природой моделируемого поведения – как, например, его значительностью и сложностью. Кроме того, следует отметить, что и способности самого наблюдателя обрабатывать информацию также определяют, насколько он может обогатиться в результате опыта наблюдения. Что именно выносят люди из своих наблюдений и как они интерпретируют то, что видят и слышат, во многом зависит от их перцептивных установок, выстроенных на основании прошлого опыта и продиктованных требованиями конкретной ситуации.

### **Процессы сохранения**

Наблюдение за моделями не в состоянии оказать на людей сколько-нибудь заметного влияния, если они не будут запоминать наблюдаемое поведение. Вторым важнейшим процессом научения через наблюдение является запоминание. Для того чтобы наблюдатели смогли извлечь для себя какую-то пользу из поведения моделей, когда те уже отсутствуют и не могут задавать соответствующего направления, типы реакций должны быть в символической форме представлены в памяти. Опыт кратковременного моделирования сохраняется в долговременной памяти посредством символов. В первую очередь именно способность мыслить символами позволяет человеку путем простого наблюдения изучить большую часть элементов типового поведения.

В основе научения через наблюдение лежат главным образом две репрезентативные системы – образная и вербальная. Некоторые типы поведения запоминаются в виде образов. Сенсорная стимуляция активизирует ощущения, которые дают толчок восприятию внешних событий. В результате повторяющегося воздействия модельные стимулы со временем вырабатывают стойкие и легко воспроизводимые образы моделируемого поведения. Так, можно вызвать в памяти живую картину событий, которые на данный момент физически отсутствуют. В самом деле, если явления тесно связаны? – к примеру, имя человека постоянно ассоциируется с какой-то конкретной личностью, то, услышав это имя, практически невозможно не представить себе образ именно того самого человека. Аналогично, простая ссылка на некое занятие, которое неоднократно наблюдалось (например, вождение автомобиля), как правило, вызывает в памяти соответствующий образ. Зрительные образы играют особо важную роль в научении через наблюдение в период раннего развития человека, когда вербальные навыки еще слабо развиты, а также при изучении типов поведения, которые не столь легко поддаются вербальному кодированию.

Вторая репрезентативная система, которая, вероятно, отвечает за быстроту научения через наблюдение и запоминание модели, включает в себя вербальное кодирование моделируемых событий. Большинство когнитивных процессов, регулирующих поведение, являются в первую очередь вербальными, а не визуальными. Например, подробности маршрута, пройденного моделью, можно воспринять, запомнить и затем воспроизвести более точно, если обратить визуальную информацию в вербальный код, описывающий последовательность правых и левых поворотов, а не полагаться на удержание в памяти визуального изображения пути. Такое символическое кодирование способствует научению через наблюдение и запоминание модели, так как оно в простой и удобной форме для хранения несет значительную информационную нагрузку.

После превращения моделируемой деятельности в образы и готовые к употреблению вербальные символы, закодированная таким образом в памяти информация может служить руководством к действию. Важность символического кодирования для научения через наблюдение подтвердилась в исследованиях, проведенных как на детях, так и на взрослых. Наблюдатели, кодирующие моделируемое поведение либо в слова, либо в емкие по смыслу ярлыки или живые образы, изучают и запоминают поведение значительно лучше тех, кто просто наблюдает, и уж тем более лучше тех, кто во время наблюдений занят собственными мыслями.

Помимо символического кодирования важным подспорьем для памяти служит повторение. Когда люди про себя репетируют или даже на самом деле воспроизводят моделируемые типы реакций, вероятность того, что они забудут пройденное, намного меньше, чем если бы они не думали об этом и не пытались практиковаться. Однако многие виды поведения, изучаемые посредством наблюдения, не могут реализоваться в действие либо по причине социальных ограничений, либо из-за отсутствия возможностей. В таких случаях мысленное повторение, в ходе которого человек зрительно представляет себя осуществляющим соответствующее поведение, усиливает опыт и запоминание. Ну и, наконец, самый высокий уровень научения через наблюдение достигается тогда, когда моделируемое поведение сначала организуется и репетируется символически, а затем демонстрируется открыто.

Некоторые исследователи (Gewirtz & Stingle, 1968) проявили особый интерес к условиям, при которых у человека формируются первичные имитативные реакции – предполагая, что именно это поможет уяснить, как происходит научение через наблюдение на более поздних стадиях развития. Нерешенным остается вопрос, эквивалентны или нет детерминанты имитаций в раннем и более позднем периодах развития. В первые годы жизни ребенка его имитативные реакции вызываются напрямую и непосредственно действиями модели. Позже имитативные реакции обычно исполняются в отсутствие модели, довольно долго после того, как поведение наблюдалось. Непосредственная имитация не требует многого от когнитивного функционирования, потому что воспроизведение поведения внешне направляется действиями самой модели. Другое дело: в отсроченном моделировании отсутствующие события должны быть внутренне представлены так, что

различие между непосредственным и отсроченным моделированием примерно такое же, как при рисовании автомобиля с натуры или по памяти. В последнем случае рука не просто автоматически воспроизводит внешний вид машины – скорее, она следует указаниям памяти, руководствуясь главным образом в основном воображаемыми репрезентациями.

### **Процессы моторно-репродуктивные**

Третьим этапом моделирования является преобразование символических представлений в соответствующие действия. Для того чтобы понять, каким образом осуществляются реакции, требуется проанализировать, каковы идеомоторные механизмы исполнения. Воспроизведение поведения достигается путем организации реакций во времени и пространстве, в соответствии с образцом, предложенным моделью. В целях анализа реализацию поведения можно подразделить на когнитивную организацию реакций, мониторинг и совершенствование посредством информативной обратной связи.

На начальной фазе реализации моделируемого поведения реакции отбираются и организуются на когнитивном уровне. Уровень научения через наблюдение, который в итоге будет продемонстрирован в виде какого-то конкретного поведения, отчасти зависит от того, насколько сформированы основные компоненты навыков. Если человек обладает всеми необходимыми элементами, то он может легко интегрировать их, формируя новые типы; но, если хотя бы один из компонентов реакции отсутствует, воспроизведение поведения может оказаться несостоятельным. Когда налицо дефицит, тогда основные субнавыки, необходимые для сложного исполнения, сначала должны быть развиты моделированием и практикой.

На бихевиоральном уровне существуют и другие препятствия к реализации того, что было освоено путем наблюдения. Идеи редко безошибочно преобразуются в правильные действия с первой же попытки. Точного совпадения, как правило, добиваются в ходе многократного повторения попыток – благодаря корректирующим усилиям. Несовпадения между символической репрезентацией и исполнением служат подсказкой для корректирующих действий. Общая проблема при освоении сложных навыков – к примеру, при обучении игре в гольф или плаванию – заключается в том, что человек не может наблюдать свои реакции со стороны. Ему приходится полагаться лишь на собственные неотчетливые кинестетические ощущения или же на слова людей, следящих за его игрой. Очень трудно направлять действия, которые только наблюдаемы или определяемы коррекцией, необходимой для достижения максимально точного совпадения между репрезентацией и исполнением.

Невозможно усовершенствовать навыки в ходе одного лишь наблюдения, равно как и невозможно развить их исключительно методом проб и ошибок. Тренер по гольфу вряд ли ограничится тем, что выдаст новичкам мячи и клюшки, а сам станет дожидаться, когда же они освоят удар. В большинстве случаев повседневного научения люди в первую очередь пытаются максимально освоить новое для них поведение путем моделирования, а затем начинают совершенствовать свои

действия, самостоятельно корректируя исполнение посредством информативной обратной связи и фокусируя свое внимание на отдельных элементах,

### **Мотивационные процессы**

Теория социального научения проводит различие между научением и исполнением, так как люди не следуют всему тому, чему они научились, поскольку люди на деле не реализуют на практике все подряд, чему они научились. Человек с большей вероятностью воспримет поведение модели, если оно приводит к полезным результатам, нежели если оно оказывается неэффективным или даже вредным. Среди большого числа наблюдаемых реакций предпочтение отдается реакциям наглядно эффективным, а не тем, которые ведут к негативным последствиям. Оценочные реакции, которые люди вырабатывают по отношению к своему поведению, также регулируют реакции, заученные в процессе наблюдения. Мы стараемся действовать так, чтобы получать самоудовлетворение, и отбрасываем то, что лично не одобряем.

Так как на процесс научения через наблюдение влияет множество факторов, наличие моделей – даже самых выдающихся – автоматически не гарантирует формирования такого же поведения и у других людей. С одной стороны, имитативное поведение можно рассматривать без учета лежащих в его основе процессов. Модель многократно демонстрирует требуемые реакции и тем самым обучает других воспроизводить ее поведение. Если при этом обучающихся подталкивать в нужную сторону, когда они ошибаются, и вознаграждать, когда они преуспевают, то это со временем может привести к тому, что у большинства людей выработаются нужные реакции. Но с другой стороны, если требуется объяснить явление моделирования и получить прогнозируемые результаты, в таком случае необходимо принимать во внимание различные детерминирующие факторы, о которых говорилось выше. В каждом конкретном случае неспособность наблюдателя в точности воспроизвести поведение модели может иметь свою особую причину: может быть, не было возможностей пронаблюдать поведение модели во всех его деталях; может быть, моделируемые моменты были неправильно закодированы для представления в памяти; может быть, при воспроизведении того, что было освоено, человека постигла неудача; может быть, человек физически не способен действовать или у него отсутствуют необходимые побудительные причины для таких действий. <...>

### **Роль подкрепления в научении через наблюдение**

Другим источником разногласий в контексте научения через наблюдение является вопрос о роли подкрепления. Теории, ориентированные на подкрепление, предполагают, что ответные реакции, могут быть подкреплены в порядке научения. Оперантно обусловленный анализ основывается на стандартной трехкомпонентной парадигме  $S^d \rightarrow R \rightarrow S^r$ , где  $S^d$  обозначает модельный стимул,  $R$  – открытое поведение, а  $S^r$  – подкрепляющий стимул. Научение через наблюдение, веро-

ятно, осуществляется посредством дифференцированного подкрепления. Когда реакции, соответствующие действиям модели, позитивно подкрепляются, а отличающиеся реакции не вознаграждаются или даже наказываются, то поведение окружающих людей начинает функционировать как подсказка для осуществления нужной реакции, сочетающейся с поведением модели.

Однако эта схема неприменима к научению через наблюдение, если наблюдатели на практике не осуществляют ответных моделируемых реакций в тех условиях, в которых они были приведены в качестве примера, или если ни модель, ни наблюдатели не получают подкрепления, или если какая-либо реакция, заученная в результате наблюдения, впервые осуществляется на практике спустя дни, недели или даже месяцы. При таких условиях, которые представляют собой наиболее широко распространенную форму научения через наблюдение, в парадигме, состоящей из трех элементов, в процессе освоения отсутствуют два фактора ( $R \rightarrow S^r$ ), а третий фактор ( $S^d$ , моделирующая подсказка), как правило, отсутствует в той ситуации, когда реакция, освоенная в результате наблюдения, пробуется на практике впервые. Оперантный анализ проясняет, как образом имитативное поведение, которое было ранее освоено человеком, может получить толчок за счет действий других людей и перспективы получения вознаграждения. Однако это отнюдь не проясняет, каким же образом в результате наблюдения приобретаетась новая реакция.

Согласно теории социального научения, научение через наблюдение осуществляется через процессы символизации во время моделируемой активности – прежде чем некоторая реакция произойдет или не произойдет, обязательно потребуются внешнее подкрепление. Это вовсе не означает, что осуществление моделируемой активности, на самом деле, является достаточным для того, чтобы произошло научение через наблюдение. Не вся стимуляция, воздействующая на индивидуумы, неизбежно наблюдаема ими, и даже если наблюдаема, то все, что отмечается, может недолго сохраняться в памяти.

Подкрепление, безусловно, играет важную роль в научении через наблюдение. Ожидание подкрепления является одним из нескольких факторов, которые могут оказывать влияние на то, что наблюдается и что остается без внимания. Знание того, что то или иное поведение модели является эффективным с точки зрения получения правильного и полезного или, напротив, вредного результата, делает научение через наблюдение более эффективным за счет усиления внимания наблюдателя к действиям модели. Более того, ожидаемая польза может способствовать запоминанию того, что было усвоено в результате наблюдения, так как в таких случаях у людей появляется мотивация действовать именно так, а не иначе, растут их побуждения к кодированию и повторению моделируемого поведения, которое они достаточно высоко оценивают.

Теории моделирования в первую очередь различаются по способу воздействия подкрепления на научение через наблюдение, а не по тому, играет подкрепление какую-то роль в процессе освоения или нет. Как показано на схеме (рис. 2), суть спора сводится к выяснению вопроса; оказывает подкрепление влияние на усиление предшествующих имитативных реакций и их связи с ключевыми раздражителями.

лями или же оно способствует научению благодаря воздействию на процессы, связанные с концентрацией внимания, организацией и повторением? Из теории социального научения следует, что научение через наблюдение осуществляется гораздо эффективнее, если наблюдателей заранее информируют о тех преимуществах, которые они получают в результате освоения модели поведения, чем если бы им пришлось просто дожидаться нужной реакции и последующего вознаграждения за нее.

В теории социального научения подкрепление рассматривается как полезное, но отнюдь не необходимое условие, поскольку на наблюдение – помимо последствий тех или иных реакций – оказывают влияние и другие факторы. Например, человеку не требуется подкрепление, когда он слушает волнующую его музыку или не может отвести взгляд от картины, чем-то поразившей его воображение. Когда сами события привлекают внимание к моделируемой деятельности, то дополнительные позитивные побуждения не повышают эффективности научения через наблюдение. Наблюдатели демонстрируют один и тот же уровень научения, вне зависимости от того, были они заранее проинформированы о вознаграждении правильной имитации или же они не имели никаких предварительных побудительных мотивов к освоению поведения модели. После того как способность к научению через наблюдение достигает своего высшего уровня развития, воспрепятствовать человеку уже невозможно: он учится тому, что видит.

Ссылаясь на традиционное допущение, что реакция предшествует научению, исследователи, изучающие оперантное научение, пытались свести наблюдаемое научение к оперантному обусловливанию. Что же касается научения, то здесь, вероятно, более уместным было бы изменить направление такого редуccionного анализа. Если люди изучают соответствующее поведение, наблюдая за результатами своих действий, то научение в процессе формирования рефлексов становится особым случаем научения через наблюдение. Символическое представление поведения можно конструировать на основании наблюдения за случайным поведением или же на основании информации о чужом поведении.

Теории подкрепления и социального научения предполагают, что выбор людьми, какое поведение им осваивать в результате наблюдений, существенно зависит от последствий таких действий. Этим, однако, теория социального научения не ограничивается, она охватывает более широкий диапазон влияний подкрепления, включая внешнее, косвенное и самоподкрепление.

## ФИЛОСОФИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ<sup>1</sup>

### Самотрансценденция как феномен человека

Я уже писал, что человек открыт миру. Этим он отличается от животных, которые не открыты миру, а привязаны к среде, специфической для каждого вида. В этой среде содержится то, что отвечает набору инстинктов, присущих данному виду. Напротив, человеческое существование характеризуется преодолением границ среды обитания вида *Homo sapiens*. Человек стремится и выходит за ее пределы, в мир, и действительно достигает его – мир, наполненный другими людьми и общением с ними, смыслами и их реализацией.

Эта позиция принципиально противостоит тем теориям мотивации, которые основываются на принципе гомеостаза. Эти теории изображают человека таким, как если бы он был закрытой системой. Согласно этим теориям, человек в основном озабочен сохранением или восстановлением внутреннего равновесия, для чего ему в свою очередь необходима редукция напряжения. В конечном счете именно это и рассматривается как цель осуществления влечений и удовлетворения потребностей. Как справедливо отметила Шарлотта Бюлер, «с самых первых формулировок принципа наслаждения у Фрейда и до новейших вариантов разрядки напряжения и принципа гомеостаза, неизменной конечной целью всей активности на протяжении жизни индивида полагалось восстановление его внутреннего равновесия».

Принцип наслаждения служит принципу гомеостаза; в свою очередь принципу наслаждения служит принцип реальности. Согласно утверждению Фрейда, цель принципа реальности – обеспечить наслаждение, пускай отсроченное.<...>

Таким образом, принцип гомеостаза не может служить достаточным основанием для объяснения человеческого поведения. В частности, этот подход оказывается слеп к таким феноменам человека, как творчество, устремленность к ценностям и смыслу.

Что касается принципа наслаждения, то я пойду в моей критике еще дальше. По моему убеждению, принцип наслаждения в конечном счете разрушает сам себя. Чем больше человек стремится к наслаждению, тем больше он удаляется от цели. Другими словами, само «стремление к счастью» мешает счастью. Это саморазрушающее свойство стремления к наслаждению лежит в основе многих сексуальных неврозов. Снова и снова психиатру приходится наблюдать, как и оргазм, и потенция нарушаются, когда они превращаются в цель. В особенности это случается тогда, когда, как нередко бывает, чрезмерное желание сочетается с чрезмерным вниманием. Гиперинтенция и гиперрефлексия, как я их называю, с большой вероятностью порождают невротические паттерны поведения.

---

<sup>1</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла/ Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А.Леонтьева; вст.ст. Д.А. Леонтьева; Пер. с англ. и нем.. – М.: Прогресс, 1990. – С. 54–68, 93–128.

В норме наслаждение никогда не является целью человеческих стремлений. Оно является и должно оставаться результатом, точнее, побочным эффектом достижения цели. Достижение цели создает причину для счастья. Другими словами, если есть причина для счастья, счастье вытекает из нее автоматически и спонтанно. И поэтому незачем стремиться к счастью, незачем о нем беспокоиться, если у нас есть основание для него.

Более того, стремиться к нему нельзя. В той мере, в какой человек делает счастье предметом своих устремлений, он неизбежно делает его объектом своего внимания. Но тем самым он теряет из виду причину для счастья, и счастье ускользает.

Акцент, который фрейдистская психология делает на принципе наслаждения, можно сопоставить с акцентом, который адлеровская психология делает на потребности в социальной позиции. И это стремление, однако, тоже оказывается саморазрушительным, поскольку человек, который выражает и проявляет свою потребность в социальном статусе, рано или поздно будет лишен его и уволен как карьерист.

Одно переживание из моего личного опыта может помочь иллюстрировать эту мысль. Если хоть одна из моих двадцати трех книг имела успех, то это была та, которую я вначале собирался опубликовать анонимно. Лишь после завершения рукописи мои друзья убедили меня разрешить издателю поставить на титульном листе мое имя. Не удивительно ли, что именно эта книга, которую я писал с убеждением, что она не принесет, не может принести мне успеха и славы, именно эта книга действительно имела успех. Пусть это служит иллюстрацией и назиданием молодым авторам прислушиваться к своей научной или писательской совести и не думать об успехе. Успех и счастье должны прийти сами, и чем меньше о них думать, тем это более вероятно.

В конечном счете потребность в социальной позиции и стремление к власти, с одной стороны, и принцип наслаждения, или, как его можно было бы назвать, стремление к наслаждению, с другой стороны, являются лишь производными от первичного, главного интереса человека – его стремления к смыслу. Это одно из трех базовых понятий, на которых строится логотерапия. То, что я называю стремлением к смыслу, можно определить как базовое стремление человека найти и осуществить смысл и цель.

По какой же причине я называю стремление к власти и стремление к наслаждению всего лишь производными от стремления к смыслу? Просто наслаждение, не будучи целью человеческих устремлений, действительно является следствием осуществления смысла. А власть, не являясь самоцелью, действительно выступает как средство достижения этой цели: чтобы человек пронес через жизнь свое стремление к смыслу, необходимой предпосылкой для этого, вообще говоря, является определенная степень могущества, например финансовые возможности. Лишь если исходное стремление к осуществлению смысла фрустрировано, человек либо довольствуется властью, либо нацеливается на наслаждение.

И счастье, и успех – это лишь суррогаты осуществления, поэтому принцип наслаждения, равно как и стремление к власти – это лишь производные от стремле-

ния к смыслу. Поскольку их развитие основано на невротическом искажении первичной человеческой мотивации, понятно, что основатели классических школ в психотерапии, которым приходилось иметь дело с невротиками, создали свои теории мотивации, взяв за основу те типично невротические стремления, которые они наблюдали у своих пациентов.

Таким образом, гипертрофированная тяга к наслаждению может быть прослежена до своего источника – фрустрации другого, более фундаментального мотива. <...>

Вернемся теперь к идее стремления к смыслу. Это положение во многом сходно с идеей базовых тенденций по Шарлотте Бюлер. Согласно ее теории, осуществление выступает как конечная цель, а четыре базовые тенденции служат этой цели, причем под осуществлением имеется в виду осуществление смысла, а не осуществление себя или самоактуализация.

Самоактуализация – это не конечное предназначение человека. Это даже не его первичное стремление. Если превратить самоактуализацию в самоцель, она вступит в противоречие с самотрансцендентностью человеческого существования. Подобно счастью, самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления 58 смысла. Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя. Если он намеревается актуализировать себя вместо осуществления смысла, смысл самоактуализации тут же теряется.

Я бы сказал, что самоактуализация – это непреднамеренное следствие интенциональности человеческой жизни. Никто не смог выразить это более лаконично, чем великий философ Карл Ясперс, сказавший: «Человек становится тем, что он есть, благодаря делу, которое он делает своим».

Мое утверждение о том, что человек теряет смысл своей самоактуализации, если он стремится к ней, прекрасно согласуется с точкой зрения самого Маслоу, поскольку он признает, что «дело самоактуализации» может быть сделано лучше всего «через увлеченность значимой работой».

По моему мнению, чрезмерная озабоченность самоактуализацией может быть следствием фрустрации стремления к смыслу. Подобно тому как бумеранг возвращается к бросившему его охотнику, лишь если он не попал в цель, так и человек возвращается к самому себе и обращает свои помыслы к самоактуализации, только если он промахнулся мимо своего призвания.

Что верно по отношению к наслаждению и счастью, сохраняет силу и для предельных переживаний, описанных Маслоу. Они тоже являются и должны оставаться лишь следствиями. К ним также нельзя стремиться. Сам Маслоу согласился бы с таким утверждением, поскольку он сам отмечал, что «охота за предельными переживаниями немного напоминает охоту за счастьем». Более того, он признает, что «понятие «предельные переживания» представляет собой обобщение». Но это слишком слабое утверждение, потому что его понятие больше, чем просто обобщение. В определенном смысле это свехупрощение. И то же самое верно по отношению к другому понятию – «принцип наслаждения». В конечном счете наслаждение всегда одинаково, вне зависимости от его причины. Счастье всегда одно и то же, вне зависимости от его оснований. Маслоу признает, что

«наши внутренние ощущения счастья очень похожи вне зависимости от того, что их вызвало». Наконец, что касается предельных переживаний, он делает аналогичное замечание, отмечая их однотипность. Хотя «стимулы совсем различны: ими может быть рок-н-ролл, наркотик и алкоголь», все же «субъективные переживания очень похожи». <...>

К группе тех явлений, которые могут быть лишь следствием чего-либо, но не объектом устремлений, относятся также здоровье и совесть. Если мы хотим иметь чистую совесть, это означает нашу неуверенность в том, что она у нас такова. Это обстоятельство превращает нас в фарисеев. А если мы делаем здоровье основной своей заботой, это значит, что мы заболели. Мы стали ипохондриками. Говоря о саморазрушении, которое заключено в стремлении к наслаждению, счастью, самоактуализации, предельным переживаниям, здоровью и чистой совести, я невольно вспомнил историю о том, как Господь предложил Соломону высказать любое свое желание. Подумав немного, Соломон сказал, что он хотел бы стать мудрым судьей своему народу. Тогда Господь сказал: «Хорошо, Соломон, я выполню твое желание и сделаю тебя мудрейшим из когда-либо живших людей. Но так как ты не думал о долгой жизни, здоровье, богатстве и власти, я дарую их тебе в придачу к тому, что ты попросил, и сделаю тебя не только мудрейшим из людей, но и самым могущественным из когда-либо живших царей». Таким образом, Соломон получил именно те дары, которые он не стремился получить специально.

В принципе имеет под собой основания утверждение А. Унгерсмы, что фрейдский принцип удовольствия является ведущим принципом поведения маленького ребенка, адлеровский принцип могущества – подростка, а стремление к смыслу является ведущим принципом поведения зрелой личности взрослого человека. «Таким образом, – отмечает он, – развитие трех венских психотерапевтических школ может рассматриваться как отражение онтогенетического развития индивида от детства к зрелости». Такая последовательность основывается на том обстоятельстве, что на ранних стадиях развития мы не обнаруживаем проявлений стремления к смыслу. Но это затруднение исчезает, как только мы осознаем, что жизнь представляет собой временной гештальт и тем самым обретает целостность лишь при завершении жизненного пути. Поэтому определенный феномен может выступать для человека как конституирующий его специфичность и тем не менее проявляться лишь на относительно поздних этапах развития<sup>1</sup>. Возьмем другую

---

<sup>1</sup> «Я бы сказал, – отмечает Эдуард М. Бэссис, – что мотив стремления к смыслу присущ молодым так же, как и более старшим. Проблема состоит в том, что мы можем лишь строить умозаключения о его наличии до тех пор, пока ребенок не овладеет речью в достаточной степени, для того чтобы подтвердить наши догадки. Феноменологически же, однако, свидетельства в пользу «стремления к смыслу» у малыша представляются мне убедительными. С момента рождения он включен в мир, который постоянно заставляет открывать новые чудеса, исследовать, переживать новые отношения и изобретать новые действия. Младенец столь охотно ищет новые впечатления, экспериментирует над собой и своим окружением, постоянно творит и изобретает и развивает свои человеческие потенции на основе своего «стремления к смыслу». Пусть кто угодно понаблюдает некоторое время за годовалым младенцем и попробует объяснить после этого его

присущую только человеку способность – способность создания и употребления символов. Нет сомнения, что это специфически человеческая способность, хотя никто не видел новорожденного младенца, владеющего речью.

Я говорил, что человека интересуют не наслаждение и счастье как таковые, а те причины, которые их порождают. Это наиболее наглядно в ситуации несчастья. Представьте себе, что человеку, переживающему смерть любимого или любимой, предлагают успокоительные таблетки, которые могут принести ему облегчение от депрессивного состояния. Если не принимать во внимание случаи невротического эскапизма, мы можем быть уверены, что он откажется таким способом избавиться от своего горя. Он скажет, что этим ничего нельзя изменить, нельзя оживить того, кого уже нет. Другими словами, сохранится основание для депрессии. Если он не невротик, то волнует его именно основание, причина его депрессии, а не депрессия как таковая. Ему хватит реалистичности понять, что закрыть глаза на какое-либо событие не значит уничтожить само это событие. И, я думаю, ученый должен быть по меньшей мере столь же реалистичным, что и обыкновенный человек, и изучать поведение человека в контексте его предметной отнесенности. <...>

Но если и не соглашаться с принципом гомеостаза, представление первичного человеческого побуждения в терминах влечений было бы просто неточным описанием истинного положения дел. Непредубежденное наблюдение за тем, что происходит в человеке, когда он направлен на некоторый смысл, откроет нам фундаментальное различие между влечением к чему-либо, с одной стороны, и стремлением – с другой. Непосредственный жизненный опыт говорит нам, что влечения толкают человека, а смысл его притягивает, что означает, что всегда в его воле решить, хочет он или нет реализовать данный смысл. Таким образом, осуществление смысла всегда включает в себя принятие решения.

Итак, я говорю о стремлении к смыслу, чтобы предупредить его неправильное толкование в терминах влечения к смыслу. Использование мной этого термина ни в коей мере не обусловлено влиянием волюнтаризма. Ролло Мэй справедливо утверждал, что «экзистенциальный подход вновь ставит принятие решения и волю в центр всей картины» и что с тех пор, как экзистенциально ориентированные психотерапевты «занялись проблемами воли и принятия решения как центральными проблемами психотерапевтического процесса», «тот камень, который презрели строители, встал во главу угла». Но я хотел бы добавить, что нужна осторожность, чтобы не вернуться к проповеди силы воли, к воспитанию волюнтаризма. Стремление не может возникнуть по просьбе, команде или приказу. Нельзя стремиться к стремлению. А чтобы обнаружить стремление к смыслу, необходимо выявить сам смысл. <...>

В противоположность теории гомеостаза напряжение не является чем-то, чего нужно безусловно избегать, а внутренняя гармония, душевный покой не является чем-то, что нужно безоговорочно признавать. Здоровая доза напряжения, такого,

---

целенаправленное поведение через удовлетворение потребностей и редукцию влечения, не впадая при этом в грех дегуманизации его человеческих проявлений» (неопубликованная работа).

например, которое порождается смыслом, который необходимо осуществить, является неотъемлемым атрибутом человечности и необходима для душевного благополучия. Прежде всего человеку нужно то напряжение, которое создается его направленностью.

Фрейд сказал однажды, что «люди сильны до тех пор, пока они отстаивают сильную идею». Действительно, это нашло подтверждение в японских и северо-корейских лагерях для военнопленных (исследования соответственно Нарини и Лифтона), а также в концентрационных лагерях. Даже в нормальных условиях сильная ориентация на смысл способствует сохранению здоровья, продлению, если не сохранению, жизни. Она содействует не только физическому, но и психическому здоровью.

Я бы хотел сослаться на события, которые имели место в прошлом году в лагере Калифорнийского университета в Беркли. Когда там стали возникать пикеты, число пациентов, поступающих в психиатрическое отделение студенческой клиники, резко упало. И оно вновь подскочило, как только пикетирование завершилось. На несколько месяцев студенты обрели смысл в движении за свободу слова.

Поскольку речь зашла о свободе, расскажу об одном случае, который был со мной, когда я читал лекции в одном из американских университетов. Знаменитый американский психоаналитик, комментируя мое выступление, рассказал, что он только что вернулся из Москвы. Он обнаружил, что неврозы встречаются там реже, чем в Соединенных Штатах. Он добавил также, что это может объясняться тем, что в коммунистических странах, по его мнению, люди чаще сталкиваются с необходимостью выполнения определенного дела. «Это говорит в пользу вашей теории, – заключил он, – гласящей, что направленность на смысл и ориентация на дело являются важным фактором душевного здоровья».

Год спустя польские психиатры попросили меня сделать им доклад по логотерапии. В своем докладе я процитировал этого американского психоаналитика. «У вас меньше неврозов, чем у американцев, – сказал я им, – потому что перед вами стоит больше дел». Они довольно улыбнулись. «Но не забывайте, – добавил я, – что у американцев остается также свобода выбирать свои дела, свобода, в которой, как мне кажется иногда, вам отказано». Они перестали улыбаться.

Как было бы прекрасно синтезировать Восток и Запад, объединить дело и свободу. Тогда свобода могла бы получить полное развитие. Пока это в большей степени негативное понятие, которое требует позитивного дополнения<sup>1</sup>.

Этим позитивным дополнением является ответственность. Ответственность интенционально соотносится с двумя вещами: со смыслом, за осуществление которого мы ответственны, и с тем, перед кем мы несем эту ответственность. Поэтому здоровый дух демократии будет выглядеть однобоко, если понимать его как свободу без ответственности.

---

<sup>1</sup> То же относится ко многим идеям, лежащим в основе разнообразных движений протеста. Многие из них борются против чего-либо, не предлагая реальной альтернативы, чтобы бороться за нее.

Свобода, если ее реализация не сопряжена с ответственностью, угрожает выродиться в простой произвол. Я люблю говорить, что статуя Свободы на восточном побережье США должна быть дополнена статуей Ответственности на западном побережье.

### **Духовность, свобода и ответственность**

Духовность, свобода и ответственность – это три экзистенциала человеческого существования. Они не просто характеризуют человеческое бытие как бытие именно человека, скорее даже они конституируют его в этом качестве. В этом смысле духовность человека – это не просто его характеристика, а конституирующая особенность: духовное не просто присуще человеку наряду с телесным и психическим, которые свойственны и животным. Духовное – это то, что отличает человека, что присуще только ему, и ему одному.

Самолет не перестает, конечно, быть самолетом, когда он движется по земле: он может и ему постоянно приходится двигаться по земле! Но лишь поднявшись в воздух, он доказывает, что он самолет. Точно так же человек начинает вести себя как человек, лишь когда он в состоянии преодолеть уровень психофизически-организмической данности и отнестись к самому себе, не обязательно противостоя самому себе.

Эта возможность и есть существование, а существовать – значит постоянно выходить за пределы самого себя.

#### **1. Духовность**

Духовная данность «соприсутствует» иной данности. Это сопричастие нельзя себе представить только в пространственном измерении, поскольку оно носит не пространственный, а «фактический» характер; но эта «фактичность» является не оптической (относящейся к отдельным сущностям), а онтологической фактичностью. Дух не может быть «снаружи» в оптическом смысле, но в онтологическом смысле он всегда *как бы* снаружи!

Нам нет необходимости специально оговаривать, что мы имеем в виду все это не более чем в переносном смысле. Ведь можно тут же утверждать и обратное, что физическое сопричастие (например, двух людей) тоже является сопричастием лишь в узком, ограниченном смысле – суженном до пространственного измерения или если угодно, ограниченном материальной телесностью! Ведь первичен смысл не пространственный и не материальный, не телесный, а бытийный смысл. <...>

Духовное сущее может не только сопричастивать просто иному сущему. Оно, в частности, может и сопричастивать равному себе, такому же духовному сущему. Это сопричастие духовного сущего другому сущему, сопричастие двух духовных сущих мы назовем со-бытие. Оказывается, что только лишь в таком со-бытии возможно полное сопричастие – лишь между равными друг другу сущими.

Но это возможно лишь в той отдаче себя друг другу без остатка, которую мы называем любовью.

Любовь можно определить как возможность сказать кому-то «ты» и еще сказать ему «да». Иными словами – это способность понять человека в его сути, в его конкретности, в его уникальности и неповторимости, однако понять в нем не только его суть и конкретность, но и его ценность, его необходимость. Это и значит сказать ему «да». И вновь оказывается, что абсолютно не правы те, кто утверждает, что любовь ослепляет. Наоборот, любовь дает зрение, она как раз делает человека зрячим. Ведь ценность другого человека, которую она позволяет увидеть и подчеркнуть, еще не является действительностью, а лишь простой возможностью: тем, чего еще нет, но что находится лишь в становлении, что может стать и что должно стать. Любви присуща когнитивная функция.

Поскольку со-бытие является соприсутствием одного человека другому человеку как таковому, что значит в его абсолютной инаковости (инаковости по отношению ко всем другим людям), и эту инаковость такое соприсутствие (и только такое) воспринимает с любовью, постольку можно сказать, что любовь представляет собой непременно личный, индивидуальный способ существования.

В сфере человеческой духовности есть также то, что можно назвать подсознательной духовностью. Необходимо, впрочем, уточнить, что мы понимаем под подсознательной духовностью такую, неосознаваемый характер которой заключается в отсутствии рефлексивного самоосознания при сохранении имплицитного самопознания человеческого бытия. Такое самопознание присуще любой экзистенции, любому человеческому бытию.

Слой подсознательной духовности содержит источники и корни всего сознаваемого. Другими словами: мы знаем и признаем не только бессознательное в виде влечений, но и духовное бессознательное, и в нем мы видим несущую основу всей сознательной духовности. «Я» не находится во власти «Оно», но *дух покоится на бессознательном*.

Теперь, для того чтобы более детально пояснить, что мы имеем в виду под «духовным бессознательным», мы хотим воспользоваться в качестве модели феноменом совести.

То, что называют совестью, по сути, погружено в глубины бессознательного, коренится в подсознательной основе. Ведь большие и подлинно экзистенциальные решения в жизни человека всегда неререфлексируемы и тем самым неосознанны; истоки совести восходят к бессознательному.

В этом смысле совесть можно назвать также иррациональной; она алогична или, еще точнее, дологична. Ведь подобно тому, как существует донаучное и онтологически предшествующее ему дологическое познание бытия, так существует и доморальное постижение ценности, которое принципиально предшествует любой эксплицитной морали. Это и есть совесть. <...>

Таким образом, совесть предстает как интуитивная по своей сущности функция: чтобы антиципировать то, что должно быть осуществлено, совесть сначала должна его интуитивно постичь, и в этом смысле совесть, эрос действительно иррациональны и могут быть рационализированы лишь задним числом. Но разве

нам не известно нечто подобное, разве не является эрос столь же иррациональным, столь же интуитивным? Интуитивна по своей сущности и любовь, ведь и она тоже усматривает то, чего еще нет. В отличие от совести, однако, любви открывается не то, что должно быть, а то еще не существующее, что может быть. Любовь видит и раскрывает возможную ценностную перспективу в любимом. Она тоже своим духовным взором предвосхищает нечто: те еще не реализованные личностные возможности, которые кроются в любимом человеке.

Но совесть и любовь равны друг другу не только в том, что и та, и другая имеют дело не с действительностью, а лишь с возможностью; не только в той заранее очевидной особенности, что и та, и другая могут действовать лишь интуитивно. Можно привести еще вторую причину их неизбежно, поскольку это связано с их сущностью, интуитивного, иррационального и поэтому никогда полностью не рационализируемого функционирования и действия. Как совесть, так и любовь имеют дело с абсолютно *индивидуальным* бытием.

Ведь задача совести – открыть человеку «то, что надо». Однако это «то, что надо» всегда только одно. Таким образом, речь идет о чем-то абсолютно индивидуальном, об индивидуальном долженствовании, которое не охватывается ни одним общим «моральным законом» (типа кантовского императива), но предписывается «индивидуальным законом» (Георг Зиммель). Оно не познаваемо рационально, а лишь постижимо интуитивно. И интуитивное достижение этого результата обеспечивается совестью.

Только совесть может как бы согласовать «вечный», всеобщий моральный закон с конкретной ситуацией конкретного человека. Жизнь по совести – это всегда абсолютно индивидуально-личная жизнь в соответствии с абсолютно конкретной ситуацией, со всем тем, что может определять наше уникальное и неповторимое бытие. Совесть всегда учитывает конкретность моего личного бытия. <...>

## 2. Свобода

<...> Что касается свободы, то она представляет собой свободу по отношению к трем вещам, а именно:

1. По отношению к влечениям.
2. По отношению к наследственности.
3. По отношению к среде.

*Первое.* Человек обладает влечениями, однако влечения не владеют им. Влечения не исчерпывают его. Мы не отрицаем влечения как таковые, но я не могу подтверждать что-либо, если мне не дана предварительно свобода это отрицать.

Признание влечений не только не противоречит свободе, но даже имеет свободу их отрицания своей предпосылкой. В сущности, свобода – это как раз свобода по отношению к чему-либо: «свобода от» чего-то и «свобода для» чего-то (ведь и если мое поведение определяется не влечениями, а ценностями, я все равно свободен сказать «нет» и этическим требованиям – я именно *позволяю* им определять мое поведение).

Психологические факты свидетельствуют, что у человека никогда не проявляются «влечения как таковые». Влечения всегда принимаются или отвергаются, они всегда каким-то образом – так или иначе – оформлены. Вся сфера влечений у человека преобразуется под влиянием его духовной установки, так что эта подчиненность сферы влечений формирующим влияниям сферы духовного присуща ей, можно сказать, априорно. Влечения всегда направляются, пронизываются и пропитываются личностью, они всегда персонифицированы.

Ведь влечения человека, в противоположность влечениям животных, находятся во власти его духовности, они выросли в сферу духовного, так что не только тогда, когда влечения тормозятся, но и тогда, когда они растормаживаются, дух не бездействует, а вмешивается или же отстраняется.

Человек – это существо, которое всегда может сказать «нет» своим влечениям и которое не должно всегда говорить им «да» и «аминь». Когда он говорит им «да», это происходит всегда лишь путем идентификации с ними. Это и есть то, что выделяет его из мира животных. Если человек должен каждый раз идентифицироваться с влечениями (в той мере, в какой он желает их принять), животное идентично своим влечениям. У человека есть влечения – животное само есть влечения. То же, что «есть» человек, – это его свобода, поскольку она присуща ему изначально и неотделима от него, в то время как то, что у меня просто «есть», я вполне могу потерять. <...>

*Второе.* Что касается наследственности, то серьезные исследования в этой области как раз показали, в какой степени человек обладает в конечном счете свободой и по отношению к своим задаткам. В частности, близнецовые исследования показали, насколько различная жизнь может быть построена на основе тождественных задатков. Я вспоминаю однояйцевых близнецов, описанных Ланге, один из которых был хитроумнейшим преступником, в то время как его брат-близнец – столь же хитроумным криминалистом. Врожденное свойство характера – «хитроумие» – было идентичным у обоих, однако само по себе оно нейтрально, то есть не являлось ни пороком, ни добродетелью. <...>

*Третье.* Что же касается среды, то и здесь обнаруживается, что и она не определяет человека. Влияние среды больше зависит от того, что человек из нее делает, как он к ней относится. Роберт Дж. Лифтон пишет об американских солдатах, находившихся в северокорейских лагерях для военнопленных: «Среди них найдется достаточно примеров как крайнего альтруизма, так и примитивнейших форм борьбы за выживание».

Таким образом, человек – это меньше всего продукт наследственности и окружения; человек в конечном счете сам решает за себя! Попытаемся теперь обрисовать наиболее важные из вообще возможных измерений человеческого бытия. Одним из этих измерений является то, что можно обозначить как *витальная основа*; ее изучают как биология, так и психология. Во-вторых, необходимо назвать *социальное положение* человека; это предмет социологического анализа. Витальная основа вместе с социальным положением образуют *естественную заданность* человека. Эту заданность можно всегда установить и зафиксировать средствами трех наук: биологии, психологии и социологии. Но нельзя при этом

упускать из виду, что собственно человеческое бытие начинается лишь там, где кончается любая установленность и фиксируемость, любая однозначная и окончательная определенность. А начинается там, прибавляясь к естественной заданности человека, где есть его *личностная позиция*, установка, его личное отношение ко всему этому, к любой витальной основе и к любой ситуации. Эта установка, конечно, уже не может быть предметом какой-либо из названных наук; скорее она существует в особом измерении. Кроме того, эта установка принципиально свободна; в конечном счете она представляет собой решение. И если мы расширим нашу систему координат за счет этого последнего возможного измерения, то в нем будет реализовываться всегда существующая благодаря свободе личностной позиции возможность экзистенциальной перестройки. <...>

Все человеческое обусловлено. Но собственно человеческим оно становится лишь тогда и постольку, когда и поскольку оно поднимается над своей собственной обусловленностью, преодолевая ее, «трансцендируя» ее. Тем самым человек вообще является человеком тогда и постольку, когда и поскольку он как духовное существо выходит за пределы своего телесного и душевного бытия. <...>

Мы все же хотим подчеркнуть тот факт, что человек как духовное существо не только сталкивается с тем, что он противостоит миру (как внешнему, так и внутреннему), но и занимает позицию по отношению к нему. Человек всегда может как-то «относиться», как-то «вести себя» по отношению к миру. В каждое мгновение своей жизни человек занимает позицию по отношению как к природному и социальному окружению, к внешней среде, так и к витальному психофизическому внутреннему миру, к внутренней среде. И то, что может противостоять всему социальному, телесному и даже психическому в человеке, мы и называем духовным в нем. Духовное, по определению, и есть свободное в человеке. Духовная личность – это то в человеке, что всегда может возразить!

К способности человека «вставать над всем» принадлежит также его способность встать над самим собой. Проще говоря – как мы иногда это объясняем нашим пациентам, – я не обязан все время терпеть самого себя. Я могу отмежеваться от того, что есть во мне, причем не только от нормальных психических явлений, но и в определенных границах от психической патологии во мне. Я связан с обстоятельствами не просто как биологический тип или психологический характер. Ведь типом или характером я лишь обладаю; то же, что я есть, – это личность. Мое личностное бытие и означает свободу – свободу стать личностью. Это свобода от своей фактичности, свобода своей экзистенциальности. Это свобода стать иным. <...>

Нам постоянно приходится слышать, как наши пациенты ссылаются на свой характер, который у них становится козлом отпущения: в тот момент, когда я веду о нем речь, я выгораживаю себя, сваливая все на него. Особенности характера никоим образом не являются решающими; решает всегда в конечном счете позиция личности. «В последней инстанции», таким образом, духовная личность принимает решение о душевном характере, и в этом смысле можно сказать следующее: человек решает за себя; любое решение есть решение за себя, а решение за себя – всегда формирование себя. В тот момент, когда я формирую свою судьбу, я как

личность формирую характер, которым я обладаю. В результате формируется личность, которой я становлюсь.

Что же это, однако, означает, как не то, что *я не только поступаю в соответствии с тем, что я есть, но и становлюсь в соответствии с тем, как я поступаю*<sup>1</sup>.

Из постоянного делания добра вырастает добродетель.

Мы знаем, что действие в конечном счете – это переход возможности в действительность, потенции в акт. Что же касается нравственного поступка, то поступающий нравственно не довольствуется уникальностью своего нравственного деяния; он продолжает его, превращая акт в привычку. То, что было нравственным поступком, стало нравственной позицией.

Поэтому можно сказать: *решение сегодня есть потребность завтра*.

### 3. Ответственность

Экзистенциальный анализ признает человека свободным, однако этот «вердикт» отмечен двумя особенностями: одним ограничением и одним дополнением.

1. Экзистенциальный анализ *лишь условно* признает человека свободным, поскольку человек не может делать все, что он хочет; человеческая свобода отнюдь не тождественна всемогуществу.

2. Экзистенциальный анализ не признает человека свободным, не признавая его в то же время *ответственным*. Это означает, что человеческая свобода не тождественна не только всемогуществу, но и произволу.

*Первое.* Экзистенциальный анализ признает человека свободным, но лишь условно. Сам человек условен. «Человек лишь условно безусловен». В частности, человеческая свобода – не факт, а лишь факультатив. Когда человек *поддается* своим влечениям, он именно поддается влечениям; это значит, что он свободно отрекается от свободы, чтобы найти оправдание в своей несвободе. <...>

Само собой разумеется, невротик не свободен в том смысле, что он не несет ответственности за свой невроз, однако он, пожалуй, несет ответственность за *отношение* к своему неврозу; тем самым ему присуща определенная степень свободы.

*Второе.* Экзистенциальный анализ признает человека свободным; однако он признает его не только свободным, но и ответственным. И этим экзистенциальный анализ принципиально отличается от экзистенциалистской философии, прежде всего от французского экзистенциализма. Ведь ответственность включает в себя то, за что человек несет ответственность; согласно учению экзистенциального анализа, то, за что ответствен человек, – это осуществление смысла и реализация ценностей. Таким образом, экзистенциальный анализ считает человека существом, ориентированным на смысл и стремящимся к ценностям (в противоположность ходячему психоаналитическому представлению о человеке как о существе, детерминированном преимущественно влечениями и стремящемся к наслаждению).

---

<sup>1</sup> Тезис «действие вытекает из бытия» – это половина правды; вторая ее половина звучит так: «бытие вытекает из действия».

## ЧТО ЗНАЧИТ «СТАНОВИТЬСЯ ЧЕЛОВЕКОМ»<sup>1</sup>

Работая в Консультативном центре Чикагского университета, я имел возможность общаться с людьми, которые обращались ко мне с множеством личных проблем. Например, студент, озабоченный возможным провалом на экзаменах в колледже; домохозяйка, разочаровавшаяся в своем замужестве; человек, чувствующий, что он находится на грани полного нервного расстройства и психоза: ответственный работник, проводящий большую часть своего времени в сексуальных фантазиях и не справляющийся с работой; способный студент, парализованный убеждением в том, что безнадежно несостоятелен; родитель, удрученный поведением своего ребенка; очаровательная девушка, которую безо всяких причин одолевают приступы глубокой депрессии; женщина, которая опасается, что жизнь и любовь проходят мимо, а ее диплом с хорошими оценками – слишком малая компенсация этого; человек, который убедился в том, что могущественные или зловещие силы находятся в заговоре против него. Я мог бы продолжать умножать эти многочисленные и уникальные проблемы, с которыми к нам приходят люди. Они представляют полноту жизненного опыта. Однако я не испытываю удовлетворения, давая этот перечень, так как, будучи консультантом, я знаю, что та проблема, которая высказана в первой беседе, не будет той же проблемой во второй и третьей беседах, а к десятой беседе она обернется совсем иной проблемой или целым рядом проблем.

Я пришел к убеждению, что, несмотря на это ставящее в тупик разнообразие по горизонтали и многослойную вертикальную сложность, возможно, есть лишь одна проблема. Углубляясь в опыт многих клиентов во время психотерапевтических отношений, которые мы пытаемся для них создать, я прихожу к выводу, что каждый клиент задает один и тот же вопрос. За проблемной ситуацией, на которую жалуется индивид, за проблемами с учебой, женой, начальником, за проблемой своего собственного неконтролируемого или странного поведения, пугающих чувств лежит то, что составляет основной поиск клиента. Мне кажется, в глубине души каждый человек спрашивает: «Кто я в *действительности*? Как я могу войти в контакт с моим настоящим «Я», лежащим в основе моего поверхностного поведения? Как я могу стать самим собой?»

---

<sup>1</sup> Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – С.153–171.

## ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ

### Заглянуть под маску

Разрешите мне попытаться объяснить, что я имею в виду, когда говорю, что мне кажется – цель, которой более всего хочет достигнуть человек, та цель, которую он сознательно или неосознанно преследует, состоит в том, чтобы стать самим собой.

Когда ко мне приходит человек, обеспокоенный своими, только ему присущими трудностями, я уверен, что самое лучшее – это постараться создать такие отношения с ним, в которых он чувствует свободу и безопасность. Моя цель – понять, как он чувствует себя в своем внутреннем мире, принять его таким, каков он есть: создать атмосферу свободы, в которой он может двигаться куда захочет, по волнам своих мыслей и состояний. Как он использует эту свободу?

Мой опыт показывает, что он использует свободу для того, чтобы все более и более стать самим собой. Он начинает ломать фальшивый фасад, сбрасывать маски и роли, в которых он встречал жизнь. Выявляется, что он старается найти что-то более важное; что-то, что более правдиво представляло бы его самого. Сначала он сбрасывает маски, которые он до некоторой степени осознавал. Например, молодая студентка описывает в беседе с консультантом одну из масок, используемых ею. Она очень не уверена, есть ли за этим умиротворяющим всех, заискивающим фасадом какое-то реальное «Я» со своими убеждениями.

«Я думала об этой обязанности соответствовать норме. У меня как-то развилось что-то вроде умения, я думаю... ну... привычка... стараться, чтобы люди вокруг меня чувствовали себя легко, или вести себя так, чтобы все шло гладко. Всегда должен быть человек, который ублажает всех. На встрече, или на небольшой вечеринке, или еще когда... я могла делать так, чтобы все шло хорошо, и при этом еще казалось, что я тоже хорошо провожу время. А иногда я сама удивлялась тому, что отстаивала точку зрения, противоположную своей, боясь обидеть человека, высказавшего ее. Другими словами, я никогда не имела твердого и определенного отношения к вещам. А сейчас – о причине, почему я это делала: вероятно, потому, что я слишком часто была такой дома. Я просто не защищала своих убеждений до тех пор, пока не перестала понимать, есть ли у меня вообще какие-нибудь убеждения, которые нужно защищать. Я не была собой, если говорить действительно честно, и на самом деле не знала, что я собой представляю; я просто играла своего рода фальшивую роль».

В этом отрывке вы видите, как клиент исследует свою маску, осознавая свое недовольство ею, и хочет знать, как добраться до реального «Я» за этой маской, если таковое имеется.

В этой попытке обнаружить свое собственное «Я» психотерапевтические отношения обычно используются клиентом, чтобы исследовать, изучить различные стороны собственного опыта, осознать и быть готовым встретить глубокие противоречия, которые он часто обнаруживает. Он узнаёт, насколько его поведение и переживаемые им чувства являются нереальными, не тем, что идет от истинных

реакций его организма, а представляют собой фасад, стену, за которой он прятался. Он открывает, насколько в жизни он следует тому, каким ему нужно быть, а не тому, каков он есть на самом деле. Он часто обнаруживает, что существует лишь как ответ на требования других людей, ему кажется, что у него нет своего «Я» и что он только старается думать, чувствовать и вести себя так, как, по мнению других, ему *следует* думать, чувствовать и вести себя.

В связи с этим я был удивлен, когда обнаружил, как точно, с глубоким психологическим пониманием более века тому назад описал проблему индивида датский философ Серен Кьеркегор. Он указывал, что мы часто встречаем отчаяние, происходящее от невозможности выбора или нежелания быть самим собой, но самое глубокое отчаяние наступает тогда, когда человек выбирает «быть не самим собой, быть другим». С другой стороны, желание «быть тем «Я», которое ты есть на самом деле», – это, конечно, нечто, противоположное отчаянию, и за этот выбор человек несет величайшую ответственность. Когда я читаю некоторые его сочинения, я почти чувствую, что он, должно быть, слышал все то, что говорили наши клиенты, когда они, волнуясь, расстраиваясь и мучаясь, искали и изучали реальность своего «Я».

Этот поиск становится еще более волнующим, когда они обнаруживают, что срывают те лживые маски, о фальши которых и не подозревали. Со страхом они начинают исследовать вихри и даже бури чувств внутри себя. Сбрасывание маски, которая долгое время была неотъемлемой частью вас, вызывает глубокое волнение, однако индивид движется к цели, которая включает в себя свободу чувств и мыслей. Это проиллюстрируют несколько высказываний женщины, которая участвовала в ряде психотерапевтических бесед. Рассказывая о своей борьбе за то, чтобы дойти до ядра своей личности, она использует много метафор.

«Как я вижу это сейчас, слой за слоем я избавлялась от защитных реакций. Я построю их, испытаю, а затем сбрасываю, когда вижу, что вы оставались таким же. Я не знала, что было на дне, и очень боялась дойти до дна, но я *должна* была продолжать пытаться это сделать. Сначала я почувствовала, что внутри меня ничего нет – только огромная пустота чувствовалась там, где я хотела иметь твердое ядро.

Тогда я почувствовала, что стою перед массивной каменной стеной, слишком высокой, чтобы перелезть через нее, и слишком толстой, чтобы пройти сквозь нее. Наступил день, когда стена стала скорее прозрачной, чем непроницаемой. После этого, казалось, стена исчезла, но за ней я обнаружила дамбу, сдерживающую яростно вспененные воды. Я почувствовала, что я как бы сдерживаю напор этой воды, и, если бы я сделала даже крохотную щель, я и всё вокруг меня было бы уничтожено последующим потоком чувств, которые представлялись в виде воды. В конце концов я не смогла более выдерживать это напряжение и пустила поток. В действительности все мои действия свелись к тому, что я поддалась чувству охватившей меня острой жалости к себе, затем – чувству ненависти, потом – любви. После этого опыта я почувствовала, как будто я перепрыгнула через край пропасти на другую сторону и, немного шатаясь и стоя на самом краю, наконец-то ощутила, что оказалась в безопасности. Я не знаю, что я искала и куда шла, но тогда я

почувствовала, как и всегда чувствовала, когда жила на самом деле, – что я двигалась вперед».

Мне кажется, этот отрывок довольно-таки хорошо передает чувства многих индивидов: если фальшивый фасад, стена, дамба не удержатся, все будет унесено в ярости чувств, запертых в их внутреннем мире. Однако этот отрывок также показывает непреодолимое желание искать себя и стать самим собой, испытываемое индивидом. Здесь также намечается способ, с помощью которого индивид определяет реальность своего внутреннего мира – когда он во всей полноте переживает свои чувства, которые на органическом уровне и *есть он сам*, как этот клиент переживает жалость к себе, ненависть и любовь, – тогда он чувствует уверенность, что является частью своего реального «Я».

### Переживание чувств

Я хотел бы еще сказать кое-что о переживании чувств. В действительности это – открытие неизвестных компонентов своего «Я». Феномен, который я собираюсь описать, очень трудно осмыслить до конца. В нашей каждодневной жизни есть тысяча причин, чтобы не разрешать себе переживать наши отношения в полной мере. Это причины, проистекающие из нашего прошлого и настоящего, причины, которые коренятся в социальном окружении. Переживать чувства свободно, во всей полноте кажется слишком опасным. Но в безопасности и свободе психотерапевтических отношений эти чувства могут переживаться в полной мере, такими, каковы они есть в реальности. Они могут переживаться и переживаются так, как я хотел бы думать, «в чистом виде», так что в данный момент человек – это *действительно* его страх, или действительно его нежность, или гнев, или что-нибудь еще.

Возможно, я снова смогу это прояснить, приведя пример из записей сеансов психотерапии одного клиента, пример, который покажет и раскроет, что я имею в виду. Молодого человека, студента-выпускника, давно участвующего в психотерапии, озадачивает смутное чувство, которое он ощущает в себе. Постепенно он определяет его как какое-то чувство страха, например провалиться на экзаменах, не получить степень доктора. Затем следует долгая пауза. Начиная с этого момента, пусть запись беседы говорит сама за себя.

Клиент: «Я как бы разрешил этому просочиться. Но я также связал это с вами и с моими отношениями с вами. Я чувствую одно – что как бы страх этого исчезает; или есть другое... так трудно схватить... у меня как бы два разных чувства по отношению к этому. Или как-то два «Я». Одно – испуганное, хотя держится за что-то, и этого человека я сейчас совершенно ясно ощущаю. Вы знаете, мне как бы нужно что-то, за что можно держаться... и я чувствую себя напуганным».

Терапевт: «Г-м. Именно так вы можете чувствовать себя в эту минуту, чувствовали себя все это время, и, возможно, сейчас у вас такое же чувство, что нужно держаться за наши отношения». Клиент: «Неужели вы не разрешите мне это, потому что, вы знаете, я как бы *нуждаюсь* в этом. Мне может быть так одиноко и страшно без этого».

Терапевт: «Ага, ага. Разрешите мне держаться за это, так как я буду страшно напуган без этого. Разрешите мне *держаться* за это...» (Пауза.)

Клиент: «Это как бы то же самое: «*Не разрешите* ли вы мне иметь диссертацию или степень доктора, так что...» – потому что я как бы нуждаюсь в этом маленьком мирке. Я имею в виду...»

Терапевт: «В обоих случаях это как бы мольба, да? *Дайте* мне это, потому что мне это так нужно. Я буду страшно испуган без этого». (Большая пауза.)

Клиент: «У меня чувство... Я как-то не могу идти дальше... Это как бы маленький мальчик с *мольбой*, как-то даже... Какой это жест – мольба? (Складывает *ладони вместе*, как на молитве.) Не смешно ли это? Потому что...»

Терапевт: «Вы сложили руки как бы для мольбы». Клиент: «Ага, это так! Не *сделаете* ли вы это для меня? О, это *ужасно!* Кто я, умоляю?»

Возможно, этот отрывок немного раскроет то, о чем я говорю, – переживание чувства до его предела. Вот он, в этот момент чувствующий себя не кем иным, как просящим маленьким мальчиком, умоляющим, выпрашивающим, зависящим. В это мгновение он весь – эта мольба. Конечно, он почти немедленно отшатывается от этого переживания, говоря: «Кто я, умоляю?» – но оно оставило свой след. Как он говорит мгновение спустя: «Так прекрасно, когда, когда все это, что-то новое выходит из меня. Каждый раз я так поражаюсь, и затем у меня опять возникает это чувство, как бы чувство страха, что у меня столько всего, что я, возможно, что-нибудь скрываю». Он понимает, что это прорвалось наружу, и что в это мгновение он весь – его зависимость, и его изумляет то, как это произошло.

Этим способом – «все наружу» – переживается не только зависимость. Это может быть боль, горе, ревность, разрушительный гнев, сильное желание, или доверие и гордость, или чуткая нежность, или уходящая любовь. Это может быть любая из тех эмоций, на которые способен человек.

Постепенно из такого рода переживаний я пришел к знанию того, что в такой момент индивид начинает *быть* тем, кто он есть. Когда человек в процессе психотерапии прочувствует таким образом все те эмоции, которые возникают в нем организмически, причем осознавая их и открыто проявляя, тогда он прочувствует *себя* во всем том богатстве, которое существует в его внутреннем мире. Тогда он стал тем, кто он есть.

### Открытие себя в опыте

Давайте продолжим рассмотрение вопроса о том, что значит стать самим собой. Это очень запутанный вопрос, и я снова постараюсь ответить на него, пусть в виде предположения, исходя из утверждений клиента, которые записаны между беседами. Женщина рассказывает, как различные фасады, с помощью которых она жила, как бы смялись и разрушились, вызвав не только чувство смятения, но и облегчения. Она продолжает:

«Вы знаете, кажется, как будто все усилия, потраченные на то, чтобы удержать элементы в том произвольном узоре, совершенно не нужны, напрасны. Вы думаете, что должны сами составить узор, но кусков так много, и так трудно понять, как

их состыковать друг с другом. Иногда вы кладете их неверно, и чем больше элементов не подходит, тем больше усилий требуется, чтобы собрать узор, до тех пор пока наконец вы так устанете от всего этого, что подумаете, что эта ужасная неразбериха лучше, чем продолжение работы. А затем вы обнаруживаете, что эти смешанные в кучу кусочки совершенно естественно занимают свои места, и без вашего старания возникает живой узор. Вам остается только обнаружить его, и в процессе этого вы найдете себя и свое собственное место. Вы должны даже позволить вашему собственному опыту раскрыть свой смысл; в то самое мгновение, когда вы укажете, что он значит, вы очутитесь в состоянии войны с самим собой».

Разрешите мне выявить смысл этого поэтического описания: тот смысл, который оно имеет для меня. Я считаю, что она говорит: быть собой – это значит обнаружить тот узор, тот лежащий в основе узора порядок, который существует в непрерывно изменяющемся потоке ее опыта. Быть собой – значит скорее раскрыть единство и гармонию, которая существует в ее собственных чувствах и реакциях, чем стараться использовать маску для сокрытия опыта или стараться придать ему такую структуру, которой он не обладает. Это значит, что реальное «Я» – это что-то, что может быть спокойно открыто в собственном опыте, а не что-то, что ему навязывается.

Приводя отрывки из высказываний этих клиентов, я старался предположить, что происходит в теплой, понимающей атмосфере развивающихся отношений с терапевтом. Кажется, что постепенно очень болезненно индивид исследует что-то, находящееся за масками, которые обращены к миру; или то, что лежало за масками, с помощью которых он обманывал себя. Глубоко, часто очень ярко клиент переживает различные стороны самого себя, которые были запрятаны внутри. Таким образом он все более и более становится самим собой – не фасадом, не конформистом по отношению к другим, не циником, отвергающим все чувства, не фасадом с интеллектуальной рациональностью, а живым, дышащим, чувствующим, пульсирующим процессом – короче говоря, он становится человеком.

### **Человек, который появляется**

Я представляю, что некоторые из вас спросят: «Но каким человеком он становится? Недостаточно сказать, что он избавляется от фасадов. Какой человек находится за ними?» Ответ на этот вопрос не из легких. Поскольку один из наиболее очевидных фактов заключается в том, что каждый индивид имеет тенденцию стать самостоятельным, отличным от других, уникальным человеком, я хотел бы выделить несколько, по моему мнению, характерных направлений. Ни один человек не будет полностью воплощать в себе эти характеристики, никто полностью не подойдет под то описание, которое я предложу, но я вижу, что можно вывести некоторые обобщения, которые основаны на моем опыте участия в психотерапевтических отношениях с очень многими клиентами.

## Открытость опыту

Прежде всего, я хотел бы сказать, что индивид становится более открытым своему опыту. Это высказывание имеет для меня огромное значение. Это – противоположность защите. Психологические исследования показали, что если данные наших органов чувств противоречат нашему представлению о себе, эти данные искажаются. Говоря другими словами, мы не можем видеть все то, что доносят до нас наши органы чувств, а лишь то, что соответствует нашему представлению о себе.

А сейчас в безопасной атмосфере отношений, о которых я говорил, на место этих защитных реакций или ригидности постепенно приходит все увеличивающаяся открытость опыту. Индивид становится все более открытым осознанию своих собственных чувств и отношений, таких, какими они существуют у него на органическом уровне, как я это пытался описать. Он также начинает более адекватно, непредвзято осознавать реальность так, как она существует вне его, не втискивая ее в заранее принятые схемы. Он начинает видеть, что не все деревья зеленые, не все мужчины суровые отцы, не все женщины его отвергают, не все неудачи его опыта свидетельствуют о том, что он плохой, и тому подобное. Он способен принять очевидное скорее так, как оно *есть*, чем исказить его, чтобы оно соответствовало той схеме, которой он уже придерживается. Как можно ожидать, эта все увеличивающаяся открытость опыту делает его более реалистичным при встречах с новыми людьми, новыми ситуациями и новыми проблемами. Это значит, что его верования не являются застывшими, он может нормально относиться к противоречиям. Он может получать много противоречивых сведений и не пытаться отвергнуть эту ситуацию. Открытость сознания тому, что в *данный момент* существует *внутри него и в окружающей его ситуации*, мне кажется, является важной характеристикой человека, рождающегося в процессе психотерапии.

Возможно, это высказывание будет более понятно, если я проиллюстрирую его отрывком из записанной на пленку беседы. Молодой специалист в сорок восьмой беседе рассказывает о том, как он стал более открытым телесным и некоторым другим чувствам.

Клиент: «Мне кажется невозможным, чтобы кто-то смог рассказать о всех изменениях, которые он ощущает. Но я на самом деле недавно почувствовал, что стал с большим вниманием и более объективно относиться к своему физическому состоянию. Я имею в виду, что не ожидаю слишком многого от себя. Вот как это происходит на практике: я чувствую, что в прошлом обычно боролся с усталостью, которая одолевала меня после ужина. Ну а теперь я полностью уверен, что на самом деле *устал*, что я вовсе не придумываю этой усталости, у меня просто упадок сил. Кажется, что раньше я почти все время занимался критикой этой усталости».

Терапевт: «Итак, вы можете позволить себе *быть* усталым, вместо того чтобы чувствовать наряду с усталостью еще и критицизм по отношению к ней».

Клиент: «Да, что мне не следует быть усталым или что-то еще. И я думаю, что это в некотором отношении довольно-таки мудро, что я сейчас просто могу не бо-

роться с этой усталостью; и вместе с этим я чувствую, что мне также *нужно* замедлить темп. Так что быть усталым – вовсе не так уж плохо. И мне кажется, я как бы могу связать то, почему я не должен был так себя вести, с тем, какой у меня отец и как он смотрит на это. Например, представим, я заболел и сказал бы ему об этом. Наверное, внешне будет казаться, что отец хотел бы чем-то мне помочь, но при этом он говорил бы: «Ну, черт побери, вот еще неприятность!» Вы понимаете, что-то вроде этого».

Терапевт: «Как будто если ты болен, в этом на самом деле есть что-то досадное».

Клиент: «Ага. Я уверен, что мой отец так же с неуважением относится к своему телу, как и я. Вот прошлым летом я как-то неудачно повернулся и что-то вывихнул в спине; я услышал, как там хрустнуло, и все такое. Сначала у меня все время была резкая боль, по-настоящему сильная боль. Я вызвал врача, чтобы он посмотрел меня. Врач сказал, что ничего страшного, само пройдет, нужно только не слишком наклоняться. Ну, это было несколько месяцев тому назад, и только недавно я заметил, что... черт, это действительно больно, и сейчас еще болит... И я вообще в этом не виноват».

Терапевт: «Это вовсе не характеризует вас с плохой стороны». Клиент: «Нет... и одна из причин, почему я устаю больше, чем мне следовало бы, в том, что я в постоянном напряжении от этой боли, и поэтому... Я уже записался на прием к врачу, чтобы он осмотрел меня, сделал рентген или еще что-нибудь. В некотором отношении, думаю, вы можете сказать, что я стал более верно чувствовать... или более объективно все это чувствовать. И это действительно, как я говорю, глубокие изменения; и конечно, мои отношения с женой и двумя детьми... Ну, вы бы не узнали меня, если бы смогли увидеть, что я чувствую... как вы... я имею в виду... просто кажется, что на самом деле ничего нет более прекрасного, чем искренне и на самом деле... действительно *чувствовать* любовь к своим собственным детям и в то же время быть любимым ими. Я не знаю, как это выразить. У нас так возросло уважение... у нас обоих к Джуди... и мы заметили только... как мы стали делать это... мы заметили такие огромные изменения в ней... Кажется, что это – очень глубокая вещь».

Терапевт: «Я думаю, что вы хотите мне сказать, что теперь можете более правильно слышать себя. Если ваше тело говорит вам, что оно устало, вы слышите его и верите ему, вместо того чтобы его критиковать; если вам больно, вы можете это услышать; если вы чувствуете, что действительно любите вашу жену или детей, вы можете *почувствовать* это, и, кажется, это проявляется также и в изменениях в них самих».

Здесь в относительно небольшом, но важном по значению отрывке можно увидеть многое из того, что я пытался сказать об открытости опыту. Ранее этот человек не мог свободно чувствовать боль или болезнь, потому что они не принимались отцом. Он не мог чувствовать нежность и любовь к своим детям, потому что эти чувства говорили бы о его слабости, а ему нужно было показывать фасад «Я – сильный». Но сейчас он способен быть по-настоящему открытым опыту своего организма: он может быть усталым, когда устал; он может чувствовать

боль, когда ему больно: он способен свободно чувствовать любовь, испытываемую им к своей дочке; и он так же может чувствовать и выражать раздражение по отношению к ней. Как он сообщает в следующей части беседы, он может жить опытом своего целостного организма, а не закрывать его от осознания.

### **Вера в свой организм**

Особую трудность представляет описание второго качества, появляющегося у человека после процесса психотерапии. Кажется, этот человек все в большей степени обнаруживает, что его собственному организму можно доверять: что организм является подходящим инструментом для выбора поведения, наиболее соответствующего данной ситуации.

Попытаюсь донести это до вас в более доходчивой форме. Возможно, вы сможете понять мое описание, представив себе индивида, который всегда стоит перед таким реальным выбором: «Проведу ли я отпуск вместе с семьей или один?», «Выпить ли мне третий коктейль, который вы мне предлагаете?», «Тот ли это человек, который может быть моим партнером в любви и в жизни?». Как же поведет себя человек в такого рода ситуациях после психотерапии? В той степени, в которой этот человек открыт всему своему опыту, у него есть доступ ко всем имеющимся у него данным, на которых можно построить свое поведение в конкретной ситуации. Он обладает знаниями о своих чувствах и побуждениях, которые часто бывают сложными и противоречивыми. Он с легкостью может чувствовать весь набор социальных требований: от относительно жестких социальных «законов» до желаний детей и семьи. Ему доступны воспоминания о подобных ситуациях и последствиях различного поведения. У него имеется сравнительно верное восприятие данной ситуаций во всей ее сложности. Он может разрешить своему целостному организму при участии сознательной мысли рассмотреть, взвесить и привести в равновесие каждый стимул, потребность и требование, их относительную значимость и силу. Произведя это сложное взвешивание и уравнивание, он способен найти такой путь действий, который, кажется, лучше всего удовлетворяет все его дальние и сиюминутные потребности в ситуации.

Взвешивая и уравнивая компоненты данного жизненного выбора, его организм, конечно, будет совершать ошибки. Будут и ошибочные выборы. Но поскольку он стремится быть открытым своему опыту, происходит все более широкое и быстрое осознание неудовлетворительных последствий решения, все более быстрое исправление ошибочных выборов.

Возможно, полезно понять, что у большинства из нас недостатки, мешающие этому взвешиванию и нахождению баланса, заключаются в том, что мы включаем в свой опыт то, что к нему не относится, и исключаем то, что относится к нему. Так, индивид может настаивать на таком представлении о себе, как «Я знаю меру при употреблении спиртных напитков», в то время как открытость его прошлому опыту показывает, что это едва ли верно. Или молодая женщина способна видеть только хорошие качества своего будущего супруга, в то время как открытость опыту показала бы, что у него есть и недостатки.

Как правило, когда клиент открыт своему опыту, он начинает находить свой организм более заслуживающим доверия. Он чувствует меньше страха перед своими эмоциональными реакциями. Наблюдается постоянный рост веры и даже расположения к сложному, богатому, разнообразному набору чувств и наклонностей, существующих в человеке на организмическом уровне. Сознание вместо того, чтобы быть сторожем многочисленных и опасных непредсказуемых побуждений, из которых лишь немногим может быть разрешено появиться на свет, становится довольным обитателем общества побуждений, чувств и мыслей, которые, как обнаруживается, очень хорошо управляют собой, когда за ними не следят со страхом.

### Внутренний локус

Другое направление, очевидное в процессе становления человека, относится к источнику, или локусу, выборов его решений или оценочных суждений. Индивид все чаще начинает чувствовать, что локус оценки лежит внутри его. Все меньше и меньше он ищет у других одобрения или неодобрения решений, выборов и стандартов, по которым надо жить. Он осознает, что выбор – это его личное дело; что единственный вопрос, который имеет смысл, – это «Полностью ли удовлетворяет и верно ли выражает меня мой образ жизни?».

Я думаю, возможно, это самый важный вопрос для творческого индивида.

Очевидно, вы поймете меня лучше, если я проиллюстрирую это на одном примере. Я бы хотел представить небольшую часть записанной на пленку беседы с молодой женщиной, студенткой-выпускницей, которая пришла к консультанту за помощью. Вначале ее беспокоили очень многие проблемы, и она даже хотела покончить жизнь самоубийством. Во время беседы одно из чувств, которое она открыла в себе, – ее большое желание быть зависимой, а именно желание дать кому-либо возможность направлять ее жизнь. Она очень критиковала тех, кто не оказал ей достаточной направляющей помощи. Она говорила о всех своих преподавателях, с горечью переживая, что ни один из них не научил ее чему-то, имеющему глубокий смысл. Постепенно она начала понимать, что частично ее трудности были обусловлены тем, что как у студентки у нее не было инициативы *при участии* в занятиях. А затем идет отрывок, который я хочу процитировать

Я думаю, этот отрывок даст вам некоторое представление о том, что значит в своем опыте иметь локус оценки, находящийся внутри вас самих. Данный отрывок относится к более поздней беседе с этой молодой женщиной, когда она начала понимать, что, возможно, и она частично ответственна за недостатки в своем собственном образовании.

Клиент: «Ну, сейчас мне интересно знать, не ходила ли я просто вокруг да около, получая лишь поверхностные знания и не занимаясь серьезно самими предметами? «

Терапевт: «Может быть, вы ткнулись туда, ткнулись сюда, вместо того чтобы действительно где-то копать поглубже».

Клиент: «Да-а-а. Вот почему я говорю... *(медленно и очень задумчиво)* ну, с таким основанием это действительно зависит от меня. Я хочу сказать, мне кажется совершенно очевидным, что я не могу *зависеть от кого-либо еще*, кто дал бы мне образование. *(Очень тихо.)* Я действительно должна буду получить его сама».

Терапевт: «Вы действительно начинаете осознавать, что есть только один человек, который может дать вам образование; начинаете понимать, что, возможно, никто другой *не может* дать вам образование».

Клиент: «У-гу. *(Долгая пауза. Она сидит задумавшись.)* У меня все симптомы страха». *(Тихо смеется.)*

Терапевт: «Страх? Это то, что пугает? Вы это имеете в виду?»

Клиент: «У-гу. *(Очень долгая пауза, очевидно, борется со своими чувствами.)*

Терапевт: «Вы не хотите сказать более конкретно о том, что имеете в виду? Что на самом деле у вас возникает чувство страха?»

Клиент *(смеется)*: «Я... угу... Не знаю наверняка, так ли это... Я имею в виду... ну, мне на самом деле кажется, что я – отрезанный ломоть... *(пауза)* и что я очень... я не знаю... в уязвимом положении, но я... гм-м... я вскормила это, и... это вышло почти без слов. Мне кажется... этому что-то... я разрешила выйти». Терапевт: «Едва ли это часть вас». Клиент: «Ну, я почувствовала удивление». Терапевт: «Как будто: «Ну, ради Бога, неужели я сказала это?»» *(Оба посмеиваются.)*

Клиент: «На самом деле я не думаю, что у меня раньше было это чувство. Я... э-э-э... ну, правда чувствуется, будто я говорю что-то, что действительно *является* частью меня. *(Пауза.)* Или... э-э-э *(совершенно в замешательстве)* я чувствую как бы, что я... Не знаю... Я чувствую себя сильной, и, однако, у меня есть и чувство... я осознаю это как страх, чувство страха».

Терапевт: «То есть вы хотите сказать, что, когда вы говорите что-то такое, у вас появляется в то же время чувство страха *того*, что вы сказали, не так ли?»

Клиент: «Гм-м-м... Я это чувствую. Например, я чувствую это сейчас внутри... как бы вздымается сила или отдушина какая-то. Как будто это что-то на самом деле большое и сильное. И однако... э-э-э... это было почти физическое чувство, что я осталась в одиночестве и как бы отрезана от... от поддержки, которая всегда у меня была».

Терапевт: «Вы чувствуете, что это что-то большое и сильное, рвущееся наружу, и в то же время вы чувствуете, что как бы отрезали себя от любой поддержки, говоря это».

Клиент: «Гм-м... Может быть, это... я не знаю... Это нарушение какой-то структуры, которая всегда связывала меня, мне кажется».

Терапевт: «Это как бы расшатывает структуру, ее связи».

Клиент: «Гм-м *(молчит, потом осторожно, но с убеждением)*, я не знаю, но я чувствую, что после этого я начну *делать* больше, чем, я думаю, мне надо делать. Сколько всего мне еще надо сделать! Кажется, нужно найти, как по-новому вести себя на стольких тропинках моей жизни... но, может быть, я увижу, что лучше справляюсь кое с чем».

Я надеюсь, что представленный выше диалог дает вам некоторое представление о той силе, которую чувствует человек, являясь уникальным существом, от-

ветственным за себя. Здесь видна и тревога, которая сопровождает принятие ответственности. Когда мы осознаем, что «именно я выбираю» и «именно я определяю для себя ценность опыта», это и вливает в нас силы, и ужасает.

### **Желание существовать как процесс**

Мне бы хотелось выделить еще одну, последнюю характеристику этих индивидов, когда они прилагают усилия, чтобы открыть себя и стать самими собой. Дело в том, что, вероятно, их более удовлетворяет существование в виде процесса, нежели как застывшая *сущность*. Когда кто-то из них только входит в психотерапевтические отношения, то, вероятно, хочет прийти к более устойчивому состоянию: он стремится приблизиться к тому рубежу, за которым скрываются решения его проблем или где спрятан ключ от семейного благополучия. В свободе психотерапевтических отношений такой индивид обычно избавляется от этих жестко установленных целей и приходит к более верному пониманию того, что он не застывшая сущность, а процесс становления.

Один клиент в конце психотерапии в замешательстве говорит: «У меня еще не закончилась работа по интеграции и реорганизации моей личности: это лишь заставляет задуматься, но не обескураживает, особенно сейчас, когда я понимаю, что это – длительный процесс... Когда чувствуешь себя в действии, зная, куда идешь, хотя и не всегда это осознавая, – все это волнует, иногда огорчает, но всегда поддерживает дух».

В этом высказывании можно увидеть и веру в свой организм, о которой я говорил, и также осознание себя как процесса. Это личное описание того состояния, когда принимаешь, что ты – это поток становления, а не законченный продукт. Это значит, что человек – это текущий процесс, а не застывшая, статичная сущность; это текущая река изменений, а не кусок твердого материала; это постоянно изменяющееся соцветие возможностей, а не застывшая сумма характеристик.

Вот другое выражение той же самой текучести, или, иначе, текущего в данный момент существования: «Вся эта цель ощущений и те смыслы, которые я до сих пор обнаруживал в них, кажется, привели меня к процессу, который в одно и то же время и восхитителен, и пугающ. Кажется, он состоит в том, чтобы дать возможность моему опыту нести меня, как мне кажется, вперед, к целям, которые я могу лишь смутно определить, когда пытаюсь понять по крайней мере текущий смысл этого опыта. Появляется ощущение, что ты плывешь вместе со сложным потоком опыта, имея восхитительную возможность понять его все время меняющуюся сложность».

### **Заключение**

Я старался рассказать вам о том, что происходит в жизни людей, с которыми мне посчастливилось быть в отношениях в то время, когда они боролись, чтобы стать самими собой. Я осмелился описать как можно точнее те смыслы, которые, кажется, вовлечены в процесс становления человека. Я уверен, что *не* только этот

процесс происходит в психотерапии. Я уверен, что мое восприятие этого процесса не является четким или полным, так как его понимание и осмысление все время меняются. Надеюсь, что вы примете его как текущее гипотетическое описание, а не как что-то окончательное.

Одна из причин, почему я подчеркиваю, что это описание носит гипотетический характер, заключается в том, что я хочу, чтобы было ясно, что я *не* говорю: «Вот этим вам следует стать. Вот ваша цель». Скорее я говорю, что в этих переживаниях есть несколько смыслов, которые разделяли я и мой клиент. Возможно, описание опыта других может прояснить или сделать более осмысленным ваш собственный опыт. Я указывал, что каждый индивид, вероятно, задает себе два вопроса: «Кто я?» и «Как я могу стать самим собой?». Я утверждал, что процесс становления возникает в благоприятном психологическом климате: что в нем индивид сбрасывает одну за другой защитные маски, в которых он встречал жизнь; что он полностью переживает свои скрытые качества; что он обнаруживает в этих переживаниях незнакомца, живущего за этими масками, незнакомца, который и есть он сам. Я постарался дать описание характерных качеств появляющегося человека; человека, более открытого ко всем составляющим его организмического опыта; человека, у которого возникает доверие к своему организму как инструменту чувственной жизни; человека, который полагает, что локус оценки лежит внутри него; человека, который учится жить как участник текущего процесса, в котором в потоке опыта он постоянно обнаруживает свои новые качества. Это некоторые из тех составляющих, которые, я думаю, входят в становление человека.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	3
Выготский Л.С. Генезис высших психических функций.....	4
Пиаже Ж. Природа интеллекта.....	22
Пиаже Ж. Логика и психология.....	28
Фрейд З. Разделение психической жизни.....	35
Фрейд З. Анализ фобии пятилетнего мальчика.....	47
Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы.....	53
Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка.....	66
Эриксон Э. Зоны, модусы и модальности.....	80
Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии.....	98
Уотсон Дж. Психология как наука о поведении.....	106
Бандура А. Научение через моделирование.....	129
Франкл В. Философия человеческой ответственности.....	137
Роджерс К. Что значит «становиться человеком».....	149