

## ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

АДОЛЬФ КОССАКОВСКИЙ

(ГДР, Берлин)

К важнейшим задачам современной педагогической психологии следует отнести разработку широкой концепции психологии личности, которая могла бы послужить общей теоретической основой для проводимых дифференцированных исследований условий и закономерностей управляемого психического развития личности (рассматриваемой как целое) на различных уровнях ее деятельности и в ее различных жизненных проявлениях.

В настоящей статье будут обсуждаться проблемы психологии личности и психологии деятельности в аспекте создания системной психолого-педагогической теории педагогически управляемого развития социалистической личности.

### 1

Продуктивная концепция психического развития личности должна постоянно исходить из основополагающего факта взаимодействия личности и среды, которое реализуется в процессе активной деятельности индивида. Это соответствует диалектико-материалистическому взгляду на психическое, функция которого состоит в отражении объектов деятельности и процессов внешней окружающей среды, а также и состояний самого организма, т. е. в приеме и переработке информации с целью регуляции деятельности индивида.

В процессе активного взаимодействия личности и среды первая во всех проявлениях ее взаимодействия со средой, на всех уровнях ее деятельности и в каждом отдельном акте действует как целое, в интегративном единстве всех психических и физических компонентов. Таким образом всестороннее развитие личности, с психологической точки зрения, следует понимать как реализующееся в активной деятельности личности развитие единства всех ее психических компонентов, которое позволяет индивиду взаимодействовать со средой (посредством деятельности) на все более высоком уровне.

Психическое развитие личности является, таким образом, развитием психических компонентов произвольной (во все возрастающей мере) регуляции деятельности.

Систематическое педагогическое управление этим развитием предполагает более точный анализ психических компонентов такой регуляции.

В процессе развития активной деятельности, первоначально осуществляемой личностью на основе врожденных «реактивных диспозиций», особое влияние оказывают онтогенетические условия деятельности.



Сюда относятся: объекты деятельности; содержание, которое необходимо усвоить; общественные нормы, детерминирующие действия, а также ориентированные на них педагогические формы регуляции, равно как и все формы саморегуляции субъекта. Именно на этой основе развиваются определенные привычные качества психических образов, процессов и состояний (их виды, формы и степень проявлений), которые мы обозначаем как психические *свойства* личности.

С точки зрения способа возникновения, психические свойства могут рассматриваться как интериоризованные научные системы (знания), как интериоризованное общественное мировоззрение, нормы и ценности (установки), а также как интериоризованные обобщенные и закрепленные (первоначально внешние) способы действия (способности, навыки, привычки) или как возникающие в процессе деятельности индивида обобщенные или фиксированные состояния личности, которые, в свою очередь, определяют известное качество, определенный уровень целостной деятельности личности. Под психическими свойствами мы понимаем, таким образом, не какие-то субстанциализированные и изолированные «образования», которые воздействуют на определенные виды деятельности или конституируют отдельные стороны личности, а особенности деятельности целостной личности, которые постоянно определяют формы выражения личности в ее целостности. Знания, например, являются основой для всех психических операций в сфере сознательных действий; убеждения определяют не только качество политико-мировоззренческих взаимоотношений личности, но и ее социальные связи и виды материальной деятельности; волевые качества определяют не только качество процессов управления, но и процессы познания, побуждения к действию и т. д.

Поэтому дифференцирование свойств всегда следует рассматривать лишь как аспектные (в определенном аспекте производимые) определения деятельностных качеств целостной личности, причем никогда не следует забывать об их единстве с психическими образами, операциями и состояниями.

Эта позиция направлена прежде всего против такого способа анализа субъекта, при котором личность воспринимается как нечто покоящееся в себе, как структурированное определенным образом индивидуальное единство психических компонентов или, как говорит Ньюкомб, как «индивидуальная организация поведенческих диспозиций». Психические свойства рассматриваются в этом случае как изолированные или интегрированные в определенные системы, однако и в том, и в другом случае — как субстанциализированные «образования», которые должны заставлять субъекта (или разрешать ему) вести себя определенным образом.

При анализе и определении специфических качеств психических компонентов произвольной регуляции деятельности, в особенности их привычных форм (следовательно, психических свойств), нельзя исходить из этой фиктивной структуры личности (из сосредоточенного только на субъективной стороне и изолированного рассмотрения ее свойств). Необходимо анализировать качества *развивающихся* компонентов действия, т. е. постоянно учитывать особенности деятельности на соответствующем ее уровне, в соответствующем аспекте взаимодействия личности и среды.

При этом следует, хотя бы в самом общем виде, исходить из признаков, характеризующих человеческую деятельность, т. е. учитывать, что человеческая деятельность является:

— продуктивной, творческой деятельностью (по производству материальных и идеальных ценностей), в ходе которой человек воздейству-



ет на природу и общественную среду, изменяя их и изменяясь в свою очередь сам;

— целесообразной, т. е. целенаправленной, сознательной деятельностью, которая характеризуется сознательным анализом целей деятельности, предмета и условий деятельности, использованием закономерностей природы и общества. При этом происходит сознательное ориентирование и регулирование деятельности на основе мыслительных операций на уровне образов, где предвосхищаются цели, пути и результаты деятельности, принимаются решения и на основе «внутренней модели» регулируется и контролируется реализация деятельности;

— связанной с постановкой общественных целей и ориентированной на общественные воззрения (идеологию) и нормы, связанной с общественно-целевыми установками;

— общественной (коллективной) по своей сути.

Такая характеристика человеческой деятельности указывает на то, что психические диспозиции произвольной регуляции деятельности постоянно объемлют общественные связи личности, в силу чего личность всегда понимается в нормативном аспекте, а не как единство «формальных» компонентов.

Уже из этой общей характеристики человеческой деятельности вытекают некоторые характерные для деятельности личности психические компоненты, такие, например, как способность к самостоятельному анализу условий среды, способность к целенаправленной интеграции различных видов информации, к их творческому сочетанию, позитивные установки на существенные общественные воззрения и нормы.

Продолжая дальнейший анализ психических компонентов регуляции деятельности, имеет смысл ориентироваться на следующие параметры:

— в качестве первого следовало бы назвать различие сфер деятельности; при этом можно ориентироваться на те формы деятельности, которые Ананьев, вслед за Коном, обозначил как характерные для развитой личности сферы отношений; это — сфера познания, область социальных коммуникаций, сфера труда и сфера биологической репродукции;

— второй параметр составляют различные уровни деятельности;

— третьим параметром является степень выраженности индивидуальных качеств личности, ее индивидуальности; выраженность этих свойств, которые в обобщенной форме можно рассматривать как формально-динамические свойства деятельности, должна исследоваться во всех сферах деятельности индивида (от усвоения конкретных знаний о предмете до принятия решений в сложных жизненных ситуациях) и на различных уровнях обобщения.

Во всех указанных примерах речь идет о самых первых попытках классифицировать детерминирующие деятельность свойства. Систематизация их еще предстоит. Вопрос о том, насколько они годны дать основу для разработки иерархической структуры свойств личности, все еще остается открытым. Следует также проверить, возможно и необходимо ли вообще постулировать такие иерархические структуры психических свойств личности, которые характеризуют ее деятельность во всех областях жизни и на всех уровнях ее деятельности.

## 2

Вслед за изложением принципиального подхода необходимо обратиться и к конкретным исследованиям психических предпосылок произвольной регуляции деятельности. На этом следует остановиться несколько подробнее.



В первую очередь, мы исходим из определения объективных требований, возникающих в соответствующей области взаимодействия личности и среды (первый параметр). В проведенных нами исследованиях речь идет о раскрытии предпосылок организации различных видов коллективной деятельности, т. е. компонентов социального взаимодействия.

Оказалось, что для действий в коммуникативной сфере (если речь идет о самостоятельной *коллективной* деятельности, по сравнению с другими ее формами: учебной деятельностью и т. п.) необходим ряд специфических предпосылок.

В аспекте второго параметра выбранные нами формы деятельности относятся к уровню произвольно-репродуктивной деятельности, которая также требует определенной констелляции психических свойств.

В дальнейшем мы исходили не из указанного выше третьего параметра, а избрали деление психических компонентов произвольной регуляции деятельности по существенности структурных элементов действия (четвертый параметр). Этот подход, как нам представляется, особенно продуктивен при исследовании развития компонентов произвольной регуляции деятельности. Он позволяет, исходя из структурности элементов, определить основополагающие (типизированные) формы педагогической регуляции деятельности и систематически придавать эффективность различным формам педагогической регуляции при развитии необходимых психических компонентов.

В последних исследованиях по психологии деятельности получило распространение деление переноса сознательного действия на относительно самостоятельные структурные элементы: *ориентировочная часть действия, побудительная часть действия, исполнительная часть действия*.

Некоторыми авторами (и прежде всего советскими физиологами и психологами в их последних работах по психологии деятельности) выдвигается также понятие контроля как относительно самостоятельной структурной единицы действия, поскольку контроль рассматривается как действенный компонент и ориентировочной и исполнительной части. Через контролирование (в ходе его выполнения) реализуется связь с ориентировочной частью действия. Между тем до настоящего времени контроль над действиями мы причисляли обычно только к исполнительной части действия.

В самое последнее время в работах по психологии действия все больше склоняются к тому, чтобы и принятие решения о действии рассматривать как относительно самостоятельную единицу структуры и, в соответствии с этим, определять психические компоненты, необходимые для принятия решения. Раньше же этот аспект специально не рассматривался.

В согласии с выделением названных выше структурных единиц сознательного действия можно разделить психические компоненты произвольной регуляции действия на компоненты: *ориентировочной регуляции, побудительной регуляции, исполнительной регуляции*.

При этом речь идет об относительно самостоятельных, но тесно связанных между собой системах психических процессов, состояний и свойств, которые в зависимости от форм действия (интеллектуальных, коммуникативных, предметных) проявляются различным образом, что свидетельствует об их различной структуре и о различных взаимосвязях.

Как уже упоминалось, мы, исходя из такого деления, попытались соответствующим образом систематизировать практикуемые в эксперименте педагогические меры воздействия и выделили педагогическое ориентирование действия, регулирование побуждений и исполнения. Эта классификация кладется нами в основу рассмотрения также и развития внутренних компонентов произвольной регуляции действия. Как уже ука-



зывалось выше, оно осуществляется через усвоение внешнего «образца поведения» (общественное знание, мировоззрение, нормы, ценности, способ действия) и через интериоризацию ориентированных на это видов внешней деятельности, куда относятся и управляющие этими видами формы педагогической регуляции. Процесс развития внутренних форм произвольной регуляции действия представляет, в соответствии с этим, в известной мере последовательное превращение педагогической регуляции в саморегуляцию индивида.

Естественно, нельзя ожидать, что это превращение происходит прямым путем. Каждое педагогическое воздействие сказывается на всех компонентах регуляции действия. Так, педагогическое ориентирование действия может быть направлено в равной мере на развитие произвольности как ориентировочной, так и побудительной и исполнительной регуляции. С возрастом непосредственное педагогически побудительное и исполнительное регулирование отступает на задний план и возрастает значение педагогического ориентирования (для произвольной побудительной и исполнительной регуляции у подростка). Поэтому и последующие примеры, приводимые нами, связаны с влиянием различных вариантов педагогического ориентирования на развитие психических компонентов произвольной ориентировочной побудительной и исполнительной регуляции, обеспечивающей условия произвольной организации коллективной деятельности.

Нами были проведены экспериментальные исследования в малых группах. Учащиеся шестых-девятых классов средней школы были объединены при организации коллективной деятельности в группы по четыре человека, среди которых один был «хорошим», другой — «средняком», а два — «плохими» (по успеваемости). Для руководства коллективной деятельностью (в экспериментах, проводившихся на основе направленных педагогических воздействий) выбирался самый слабый по организаторским способностям учащийся, в действиях которого должен был наблюдаться прогресс (контрольный испытуемый).

Первый эксперимент служил анализу исходного уровня этого учащегося (А), последний — анализу эффекта обучения (Е). В обоих случаях контрольные испытуемые должны были руководить коллективной деятельностью без специального педагогического ориентирования. В большинстве случаев между экспериментами А и Е проводились три экспериментальных сеанса, в которых контрольные испытуемые подвергались воздействию особого рода.

В первой серии опытов (проведенной Эттрихом, Носко и Шрайбером; 1969) предполагалось выявить, насколько действенны преимущественно информирующие побудительные меры педагогического ориентирования действия (в тех случаях, когда учащиеся пытаются организовать коллективную деятельность). Оказалось, что мотивация учащихся (как это нередко имеет место в практике воспитания) не является достаточным условием для овладения организацией коллективной деятельности, тогда как объективная информация о целях действия и путях решения поставленной задачи оказалась высокоэффективной.

К этим опытам примыкает исследование Эттриха (1970), где был поставлен вопрос о том, как нужно добывать информацию, чтобы она была наиболее эффективной. Сравнивалась действенность очень детальной информации о необходимых этапах и средствах (для решения коллективной задачи) с действием все более обобщенной информации. Эта вторая форма информации оказалась более эффективной. По-видимому, она побуждает контрольных испытуемых все более самостоятельно вырабатывать необходимые шаги действия, в то время как при подаче детальной информации испытуемые были слишком фиксированы на заданных



очень подробных предписаниях о выполнении действия и в заключительном эксперименте оказались не в состоянии действовать самостоятельно.

Самая эффективная форма педагогического ориентирования действия обнаружилась в последующих опытах, проведенных Винкельман (1971), которая исследовала действенность дополнительных «подсказок» при произвольном контроле действия. В этих опытах испытуемые (из двух групп) получали в равной мере всю обобщенную информацию о необходимых для реализации задания шагах действия, но испытуемым одной из этих групп давались также дополнительные указания о контроле действия. Испытуемые этой группы значительно превосходят испытуемых другой группы, особенно в заключительном эксперименте (Е). Самостоятельный контроль действия выражается у них прежде всего в последовательном и целенаправленном руководстве коллективной деятельностью.

В ином направлении результаты работы Эттриха были уточнены Мейером и Шрадером (1971). В их экспериментах на основе одинаковой информации (дававшейся во все более обобщенной форме) исследовалось действие различных дополнительных форм мотивации. Педагогические воздействия содержали, таким образом, не только ориентированные на действие, но и побудительно-регуляторные компоненты (причем последние варьировались).

Исходя из анализа типов мотивации, соответствующих исследуемой возрастной ступени (шестой-седьмой годы обучения) и избранной сфере деятельности, были выбраны следующие виды мотивации:

- преимущественно общие с ее общественными, обобщенными и перспективными формами (серия 1);
- преимущественно специфические для данных групп испытуемых, относительно конкретные, нацеленные на ближайшие перспективы (единство актуальных и перспективных форм (серия 2);
- преимущественно индивидуальные, конкретные и актуальные мотивации (серия 3).

В первую очередь, авторы смогли установить, что, в соответствии с предположениями, результаты контрольных испытуемых значительно улучшались от исходного эксперимента (А) к заключительному эксперименту (Е), так как все эти испытуемые получали достаточно предшествующую ходу действия информацию о целях и шагах решения задания. Это относится прежде всего к выявленным (по классификационной схеме Бэйлса) взаимодействиям для организации работы, к самостоятельному овладению заданием, к связанным с заданием ответам на вопросы, к эмоционально положительному взаимодействию и оценке. Однако помимо этого имеют место значимые различия между результатами контрольных испытуемых и в различных указанных выше сериях опытов.

Заключительный анализ показал, что контрольные испытуемые второй серии превосходят всех остальных испытуемых по всем данным. Положительное действие мотивации приводило к значимому повышению готовности брать на себя организационные задачи в малых группах. Через эту форму мотивации вырабатывались связанные непосредственно с группой установки контрольных испытуемых и создавались такие формы группового взаимодействия, которые обеспечивали руководителю группы благоприятное положение в группе и, следовательно, лучшие возможности для управления группой.

Подобные исследования проводились на различных уровнях деятельности и при различных формах педагогического регулирования. В этом же плане проводились исследования эффективности регулирующих непосредственное действие педагогических воздействий у годовалых и двухлетних детей.



В настоящее время мы приступаем к исследованию того, как нужно воздействовать различными формами педагогического регулирования на развитие определенных свойств (в вышеуказанном смысле), т. е. на качество отдельных психических компонентов регуляции действия. Позднее к ним примкнут исследования поэтапного развития отдельных компонентов. С этой целью мы предполагаем обратиться к методу, предложенному П. Я. Гальпериным для изучения формирования умственных операций.

Приведенные же выше результаты опытов должны демонстрировать плодотворность последовательно ориентированного на деятельность системного подхода, предлагаемого к исследованию условий и закономерностей развития психических компонентов произвольной регуляции действий и, следовательно, к изучению развития личности.

## 3

В заключение сделаем некоторые общие для психолого-педагогического исследования выводы, исходя из вышеизложенных теоретических позиций и в соответствии с краткой характеристикой собственного исследовательского подхода:

1. В целом совокупное психолого-педагогическое исследование следует решительно ориентировать на разработку общей психологической теории педагогически управляемого развития личности. Это значит, что исследования надо проводить таким образом, чтобы они, наряду с изучением частных вопросов, вносили вклад в развитие общей теории. Мы должны стремиться к тому, чтобы отказаться от все еще имеющей место стадии преимущественной разработки так называемых мини-теорий. Но для этого необходимо понимание основополагающих предпосылок обобщающей теоретической концепции.

2. Психолого-педагогические исследования должны быть в большей мере ориентированы на изучение деятельности. Они должны быть направлены на изучение психических диспозиций, которые необходимы для того, чтобы справляться с требованиями, предъявляемыми в определенных областях деятельности и жизни.

В соответствии с этим и психология учения не должна больше оставаться только психологией развития систем знаний, умственных способностей, умственных и моторных навыков и некоторых привычек. Она должна быть скорее, как это уже имеет место, например в работах Ломпшера, *психологией учебной деятельности целостной личности* и содержать анализ всех необходимых для успешной учебной деятельности психических компонентов и их развития, к чему относятся как свойства продуктивности в узком смысле слова (так называемые потенции), так и установки и свойства характера личности (так называемые тенденции), имеющие место на определенных возрастных ступенях и зависящие от характера деятельности.

Исследования же в так называемой психологии воспитания должны быть более тесно связаны с проблемами развития психических предпосылок формирования самостоятельности и чувства ответственности в *политико-мировоззренческом мышлении и деятельности целостной личности*. Они должны изучать взаимодействие определенных знаний, умственных способностей, определенных установок навыков, привычек, волевых и чувственных качеств и т. д. В равной степени это относится и к развитию предпосылок успешной, произвольной и выполняемой с чувством ответственности деятельности в социальной сфере. Здесь должна идти речь о развитии всех свойств целостной личности, которые делают последнюю способной выполнять различные коммуникатив-



ные деятельности (например, вежливое, дисциплинированное, нравственное поведение, организацию коллективной деятельности).

Исследования, ориентированные на психологию личности, должны прежде всего заняться разработкой общей теории развития компонентов произвольной регуляции действий, которые побуждают личность действовать успешно во всех областях жизни и деятельности. В этом аспекте необходима известная переориентация в постановке психологических проблем при исследовании условий и закономерностей педагогически управляемого развития личности социалистического общества. А это, конечно, будет иметь своим следствием и задачу преодоления принятого до сих пор деления педагогической психологии на психологию воспитания и психологию обучения.

3. Естественно, что и в педагогической психологии необходимы исследования, ориентированные на изучение свойств. Однако они должны исходить из правильной интерпретации сущности психических свойств, подобно предпринятой выше попытке. Тогда психические свойства будут исследоваться как особые стороны или качества целостной совокупности психических компонентов произвольной регуляции действий, а не как — хотя бы лишь и относительно изолированные — психические «образования».

Названный (сосредоточенный на изучении действия) метод исследования должен в конце концов подходить и к исследованию специальных психических свойств. Это необходимо по следующей причине: как оказалось, в наших экспериментах по развитию определенных сторон произвольной регуляции действия едва ли возможно определить меры, которые были бы связаны с развитием только способностей, или только знаний, или только установок и т. д. Скорее каждое педагогическое воздействие сказывается одновременно на всех сторонах личности. В педагогически регулируемой деятельности постоянно изменяется вся система психических свойств. С другой стороны, развитие каждого отдельного психического свойства постоянно требует изменения всей системы свойств «фона», даже всей личности. Так, например, стабильные положительные убеждения не только развиваются через специфически формирующие убеждения воздействия, но и через посредство обширных политических знаний и через одновременную организацию формирующей убеждения политической деятельности личности, в процессе которой все психические компоненты активизируются в единстве и таким путем продолжают развиваться дальше. Точно таким же образом определенные волевые свойства следует развивать не только через специальные виды деятельности (хотя некоторые определенные виды деятельности могут играть здесь особую роль), но и через соответствующую организацию всей совокупной деятельности подростка, через соответствующее формирование всего образа его жизни, т. е. через одновременное развитие всех прочих компонентов психической деятельности.

PROBLEMS OF THE THEORY OF PERSONALITY  
IN PSYCOLOGICO-PEDAGOGICAL INVESTIGATION

A. KOSSAKOVSKII

Summary

The present paper deals with the problem of the psychology of personality and the psychology of activity in terms of the creation of the system psychologico-pedagogical theory of pedagogically controlled development of socialist personality.