

М.И. Лисина

ПОТРЕБНОСТЬ В ОБЩЕНИИ

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения.
М.: Педагогика, 1986. С.31–57 (с сокращ.)

Изучение потребностей — одна из труднейших проблем психологии, потому что увидеть их непосредственно нельзя и судить об их наличии у человека, об уровне их развития и особенностях содержания приходится на основании косвенных данных. Большинство психологов утверждают, что у человека существует особая потребность в общении. Но природу этой потребности они либо не определяют, либо формулируют тавтологически, как «стремление к общению», «желание быть вместе». При этом остается невыясненным, почему люди стремятся друг к другу и зачем им нужно быть вместе.

Не решен и вопрос о происхождении потребности в общении. Лишь немногие считают ее целиком врожденной. Гораздо чаще выдвигается иная точка зрения, состоящая в утверждении того, что потребность в общении складывается прижизненно, в ходе реальной практики общения человека с окружающими людьми. По сути дела остается открытым и вопрос о специфике потребности в общении — о ее качественном своеобразии и несводимости к любым другим потребностям. На словах ее часто признают, но на практике коммуникативную потребность нередко сводят к другим потребностям — во впечатлениях [6], в безопасности [8], в комфорте от соприкосновения с мягким теплым телом [18] или в совокупности всех благ [2].

Как же и когда появляется потребность в общении у детей? В поисках ответа на этот вопрос мы провели систематическое наблюдение за детьми начиная с 16-го дня жизни. Результаты наших наблюдений свидетельствуют о том, что сразу после рождения ребенок никак не общается с взрослым: он не отвечает на обращения старших и, конечно, сам к ним не адресуется. А после 2 мес. младенцы вступают во взаимодействие с взрослыми, которое можно считать общением; они развивают особую активность, объектом которой является взрослый, и стремятся привлечь внимание взрослого, чтобы самим стать объектом такой же активности с его стороны. Но как точнее определить, есть ли уже у младенца коммуникативная потребность, а если нет — то на каком этапе становления она находится? Отправляясь от нашего определения общения, от понимания его предмета и природы коммуникативной потребности, мы выделили 4 критерия, одновременное наличие которых служит свидетельством того, что у ребенка уже есть потребность в общении.

Первым критерием служит для нас внимание и интерес ребенка к взрослому; в этом критерии обнаруживается направленность ребенка на познание взрослого тот факт, что взрослый стал объектом особой активности детей. *Вторым критерием* мы считаем эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; в них обнаруживается оценка взрослого ребенком, наличие у ребенка отношения к взрослому, которое неразрывно связано со знанием о нем. *Третий критерий* состоит в инициативных действиях ребенка, направленных на то, чтобы привлечь интерес взрослого, проявить себя перед старшим партнером; в этом поведении обнаруживается стремление ребенка познакомить взрослого с собой и самому как бы еще раз увидеть свои возможности через реакцию другого человека. Наконец, *четвертым критерием* служит для нас чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый, и их самооценки.

Проявления детей, соответствующие 4 критериям, возникают в поведении детей не сразу, а один за другим в указанной последовательности. Взятые в совокупности, они, по нашему мнению, дают возможность, во-первых, ответить на вопрос, есть ли у данного ребенка потребность в общении с взрослыми, и, во-вторых, охарактеризовать уровень сформированности этой потребности. Применение указанных критериев позволяет сделать вывод о том, что у детей в первые месяцы жизни происходит постепенное оформление потребности в общении, разделяющееся на 4 этапа по мере появления 4 критериев и завершающееся к 2 мес.

Не означает ли это, что указанная потребность унаследована и лишь «проявляется» после рождения ребенка? Мы отвечаем на этот вопрос отрицательно. Наша точка зрения состоит в утверждении целиком прижизненного формирования потребности детей в общении с окружающими людьми. Доказательство выдвигаемого тезиса мы находим в некоторых работах по

госпитализму. Так, например, М. Ю. Кистяковская [6] наблюдала, что в условиях госпитализма дети не проявляют к взрослым ни внимания, ни интереса даже по истечении 2—3 лет жизни. Но стоило педагогу наладить взаимодействие с ребенком, как в течение короткого времени детей удавалось далеко продвинуть по пути развития, сформировать у них активное отношение к людям и окружающему миру. При этом педагог практически проводил ребенка через те этапы, которые были выделены и описаны выше как этапы развития потребности ребенка в общении с взрослыми. Дело начиналось с пробуждения у ребенка познавательного интереса к взрослому. Чуть позднее у ребенка появлялось аффективное отношение к людям и предметам. И в заключение у детей формировалось инициативное поведение, направленное на самовыявление и на получение оценки от окружающих людей.

Откуда берется у ребенка потребность в общении, если при рождении она отсутствует и сама собой (например, при госпитализме) не возникает? Мы полагаем, что она может быть построена только на основе других потребностей, которые начинают функционировать ранее. По-видимому, первоначальные некоторые элементы будущей деятельности общения выполняются в составе иных видов активности, побуждаемых другими потребностями. Ведь любая деятельность всегда многограннее, чем предусматривается предварительной задачей. И лишь потом постепенно эти элементы выделяются, объединяются и составляют новый вид деятельности. При этом деятельность общения и потребность в общении конституируются почти одновременно, и исходным пунктом в обоих случаях служит выделение взрослого в качестве объекта особой активности ребенка.

Но наше рассуждение немедленно выдвигает два новых вопроса: 1) на основе каких потребностей формируется потребность ребенка в общении с взрослыми и 2) какие факторы обеспечивают приобретение ею специфических черт, отличающих ее от тех потребностей, на базе которых она возникает, и необходимых для того, чтобы ее можно было считать истинно новой потребностью?

Мы считаем основой коммуникативной потребности органические жизненные нужды ребенка (в пище, тепле) и многие, многие другие, которые с такой полнотой перечислила в свое время М. Риббл [22]. Будучи беспомощным и не умея удовлетворить их самостоятельно, младенец сигнализирует о дискомфортных состояниях и тем добивается их устранения. Но его беспокойство и крики являются сигналами, и очень точными [14, 17], только объективно. Субъективно он никому их не адресует, и это дало повод авторитетным психологам утверждать, что в первые дни и недели жизни младенец либо вовсе не подозревает о существовании близких взрослых, ухаживающих за ним, либо ощущает их присутствие крайне смутно, толком не отделяя родителей ни от себя, ни от остального мира [21, 5]. Однако жизненная практика в конце концов помогает ребенку открыть существование взрослого как единого источника поступления к нему всех благ, а интересы эффективного «управления» таким источником создают нужду ребенка в том, чтобы его выделить и исследовать. Но органические потребности не единственная основа потребности в общении. Мы придаем также великое значение изначальному стремлению ребенка к новым впечатлениям [3, 6, 11, 13, 16]. Взрослый человек — самый богатый информацией объект в мире младенца.

Однако нужда ребенка в удовлетворении органических потребностей и его стремление к информации — лишь та основа, которая заставляет младенца первоначально выделить взрослого в окружающем мире, обратить на него особое внимание. Это еще не общение: решающее значение для возникновения последнего имеет поведение взрослого, его позиция в отношении к ребенку. Дело в том, что взрослый с самого начала относится к младенцу как к субъекту и ведет себя с ним как партнер по общению. Более того, взрослый нередко «играет» и за ребенка как за второго участника общения, авансом наделяя его действия смыслом и значением, которого они еще не имеют.

Такое поведение взрослого в ходе практического взаимодействия с младенцем создает дополнительную необходимость и возможность для выделения его ребенком как объекта, но оно позволяет ему со временем воспринять взрослого также и как субъекта, а постепенно с его помощью открыть новые — субъектные — качества и в самом себе. Специфика коммуникативной потребности состоит, как говорилось выше, в устремленности ребенка на понимание и оценку себя и других людей — тех, с которыми он общается. Возникшая у ребенка с открытия фундаментального свойства — субъектности, «личности» взрослого и самого себя, потребность в общении и дальше постоянно побуждает детей к выявлению все новых и новых качеств у себя и у окружающих людей, их возможностей и способностей, важных для успеха совместной деятельности.

Рождение новой потребности не сводится к надстройке новых сигналов над прежней потребностью, когда вид взрослого, звук его голоса и прикосновение напоминают ребенку о предстоящем насыщении или смене мокрого белья на сухое. Это в корне отличает наше понимание рождения коммуникативной потребности от концепции «социального научения». В рамках указанной концепции потребность в общении — это вторичная потребность, не только основанная на нужде в помощи взрослого, но и сводящаяся к ней [2]. Мы же утверждаем, что в первые недели жизни у ребенка появляется именно новая, отсутствовавшая ранее потребность в общении — для понимания себя и других, равно одаренных активностью, но бесконечно разнообразных субъектов, контакты с которыми приносят ребенку совершенно особое, ни с чем не сравнимое удовлетворение.

Выше мы говорили о рождении потребности ребенка в общении с взрослыми. Но в последующие годы у детей появляется также стремление общаться друг с другом. Как рождается эта новая коммуникативная потребность?

На наш взгляд, потребность в общении имеет единую природу независимо от того, каков возраст партнера: главное — это узнать о себе и оценить себя через другого и с его помощью. А кто является тем зеркалом, в которое ты смотришься, определяется только тем, как именно можно использовать партнера для целей самопознания и самооценки.

ОСНОВНЫЕ МОТИВЫ ОБЩЕНИЯ

Прежде чем перейти к вопросу о возникновении мотивов общения, необходимо коротко остановиться на том, как мы понимаем, что такое «мотив» вообще. Как известно, термин «мотив» толкуется разными психологами весьма неодинаково. В той концепции деятельности, которую мы взяли за основу при интерпретации общения, понятие мотива тесно связано с понятием потребности. А. Н. Леонтьев пишет об этом так: «В самом потребностном состоянии субъекта предмет, который способен удовлетворить потребность, жестко не записан. До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет — свою побудительную и направляющую деятельность функцию, т. е. становится мотивом» [7, т. 2, с. 205]. Таким образом, мотив деятельности совпадает с ее предметом. Следовательно, для каждого участника взаимодействия **мотивом общения служит другой человек, его партнер по общению**. В случае коммуникации с взрослым мотивом общения, побуждающим ребенка обратиться к взрослому, совершив инициативный акт общения, или ответить ему, совершив реактивное действие, является сам взрослый человек. При коммуникациях со сверстником мотивом общения является другой ребенок.

Но и ровесник, и взрослый очень сложны и разнообразны. Кроме того, они постоянно изменяются под влиянием различных событий и обстоятельств. В разные периоды детства ребенок способен увидеть в своем партнере лишь часть его действительных качеств. Взрослея, ребенок постигает других людей в их все более существенных и глубоких свойствах. Параллельно изменяется и то в партнере, что мотивирует социальные акты детей на различных ступенях дошкольного детства. Так возникают разные категории мотивов общения и происходит развитие каждой из них.

Очень важно учитывать тот факт, что в процессе общения активны все участники взаимодействия. Следовательно, если между ребенком и взрослым разворачивается общение, то не только взрослый оказывается мотивом социального поведения ребенка: ребенок тоже обязательно становится объектом — а значит, и мотивом — деятельности общения у взрослого человека. Эти два мотива принадлежат разным людям: один — ребенку, а другой — его партнеру, но они функционируют в едином взаимодействии этих людей и поэтому взаимно обуславливают друг друга. Изучая мотивы общения детей с взрослыми и сверстниками, мы столкнулись с переплетением их встречных мотивов, настолько тесным, что в большинстве случаев разделить их можно только путем сложного анализа. Мы постоянно вынуждены говорить не только о том, что привлекает ребенка в партнере, но и о том, что он получает от него, становясь мотивом (объектом) активной коммуникативной деятельности последнего.

Основные группы мотивов общения детей с окружающими людьми. Анализируя результаты экспериментальных работ, мы пришли к выводу, что мотивы, побуждающие ребенка вступать в общение с взрослыми, связаны с тремя его главными потребностями: это 1) потребность во впечатлениях, 2) потребность в активной деятельности и 3) потребность в

признании и поддержке. Общение с взрослым составляет лишь часть более широкого взаимодействия ребенка и взрослого, в основе которого лежат указанные нужды детей.

О существовании у детей острой *потребности во впечатлениях* свидетельствуют работы многих исследователей. После появления на свет ребенок обнаруживает тягу к новым впечатлениям, жадно ловя лучи света, напряженно прислушиваясь к разным звукам, замирая от прикосновения к своему телу. При этом, чем сложнее и необычнее (т. е. информативнее) объект, тем больше он привлекает внимание, тем дольше к нему интерес ребенка. С течением времени потребность во впечатлениях постоянно увеличивается и возрастает [20, 12]. Но возможности ребенка самостоятельно удовлетворить эту потребность невелики. Длительность состояния беспомощности приводит к тому, что долгое время лишь через посредство взрослых дети могут насытить свою жажду впечатлений. Таким образом, потребность в новых впечатлениях рождает у детей стремление вступить в контакт с взрослыми. Так возникает первая группа мотивов общения, которые мы называем **познавательными**, или мотивами общения детей с взрослыми на познавательные темы. Согласно предлагаемой концепции, этим мотивом является сам взрослый в одном своем определенном качестве: как источник сведений и как организатор новых впечатлений ребенка.

Потребность в активной деятельности присуща детям столь же очевидно, как и потребность во впечатлениях. Всякий, кто наблюдал ребенка, поражается его неумной активностью. Непоседливость детей, переход их в течение дня от одной деятельности к другой говорят об остроте испытываемого ими голода активности [19, 15]. Вялость ребенка, его пассивность служат безошибочным признаком его болезненного состояния [10] или дефектов развития (см. описание «анаклитической депрессии» у детей с явлениями госпитализма [24, 25]). Возможно, потребность детей в активной деятельности представляет собой частный случай того явления, которое обозначают как «нужду органа в функционировании» [1]. Но для целей анализа достаточно, что такая потребность присуща детям. На протяжении первых 7 лет активность, проявляемая детьми, достигает высокого уровня развития и по своей форме, и по содержанию. Но для достижения максимальной эффективности детям всегда требуется участие и помощь взрослого. Это приводит к тому, что в деятельности детей появляется взаимодействие со взрослым, а среди разных видов взаимодействия постоянное место устойчиво занимает тот его вид, который мы называем общением. Так, потребность детей в активной деятельности становится источником побуждений для обращения к взрослому и порождает особую группу мотивов общения, которые мы назвали **деловыми**, подчеркнув тем самым основную роль того дела, которым занят ребенок, и служебную, подчиненную роль общения, в которое ребенок вступает с целью скорейшего достижения некоторого практического результата (предметного или игрового). Согласно развиваемым представлениям, деловым мотивом общения является взрослый в своем особом качестве — как партнер по совместной практической деятельности, помощник и образец правильных действий.

Потребность детей в признании и поддержке подчеркивается многими исследователями. При ближайшем рассмотрении оказывается, что потребность детей в признании и поддержке — это их стремление к общению, потому что только в результате этой деятельности они могут получить от окружающих оценку своей личности и реализовать стремление к общности с другими людьми.

Это общение не составляет «служебную» часть более широкой деятельности ребенка — познавательной или продуктивной, а обособлено от остальных видов взаимодействия и замыкается на себя. Характерной особенностью описываемого рода общения следует признать его сосредоточенность на личности людей — на личности самого ребенка, который ищет поддержки; на личности взрослого, который выступает как носитель правил нравственного поведения, и других людей, познание которых служит, в конечном счете, делу самопознания детей и познания ими социального мира. Поэтому мы и назвали мотивы третьей группы **личностными**. В отличие от познавательных и деловых мотивов общения, которые играют служебную роль и опосредствуют более далекие, конечные мотивы, рождающиеся из потребностей во впечатлениях и в активной деятельности, личностные мотивы получают в деятельности общения свое конечное удовлетворение. В качестве этого последнего мотива перед ребенком предстает взрослый человек как особая личность, как член общества, представитель определенной его группы.

Ведущие мотивы общения. Познавательные, деловые и личностные мотивы появляются в период становления коммуникативной деятельности практически одновременно. В реальной жизненной практике ребенка все три группы мотивов сосуществуют и тесно переплетаются между собой. Но в разные периоды детства их относительная роль изменяется: то одни, то другие из них

занимают положение ведущих. Причем речь идет не об индивидуальных особенностях взаимоотношения разных мотивов [4], а об особенностях именно возрастных, типичных для большинства или для многих детей соответствующего возраста. Выдвижение на передний план определенной группы мотивов связано с изменением содержания общения, а последнее отражает особенности общей жизнедеятельности ребенка: характер его ведущей деятельности, степень самостоятельности.

Полученные факты показали, что в первом полугодии жизни ведущим мотивом общения детей с взрослыми является личностный мотив. Он олицетворяется в персоне взрослого как ласкового доброжелателя, который в то же время служит центральным объектом познания и деятельности детей.

Начиная со второго полугодия жизни и позднее, вплоть до 2,5 лет, ведущим становится деловой мотив общения. Он воплощается в лице взрослого как искусного партнера по игре, образца для подражания и эксперта по оценке умений и знаний ребенка. В раннем возрасте дети продолжают ценить внимание взрослого, радуются его похвалам [9], но на первое место у них выдвигается стремление к совместной деятельности и соответственно те качества взрослого, которые делают из него хорошего партнера в этом деле. «Пустая», ни с чем не связанная ласка обычно раздражает малыша, заставляет его увертываться от поглаживающей руки, а похвала за успешное действие вызывает и особую радость ребенка, и даже опережающий ее поиск отношения взрослого.

В дошкольном возрасте в становлении мотивов общения наблюдаются три периода: сначала ведущее место занимают деловые мотивы общения, затем познавательные и, наконец, как у младенцев, личностные.

Литература

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. — М., 1947.—254 с.
2. Бижу У., Баер Д. Некоторые методологические достижения функционального анализа процесса развития ребенка//Изучение развития и поведения детей. М., 1966. С. 199—240.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте — М., 1968. —464 с.
4. Власова Н.Н. Изучение особенностей доминирования у детей младшего школьного возраста//Вопр. психологии. 1977. N 1. С. 97-106.
5. Выготский Л.С. Младенческий возраст//Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984.—Т. 4—С. 269—317.
6. Кистяковская М. Ю. Развитие движения у детей первого года жизни. — М., 1970—224 с.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. —М.. 1983.
8. Пейпер А. Особенности деятельности мозга ребенка.— М., 1962. — 519 с.
9. Сорокина Т.М. О некоторых индивидуально-возрастных особенностях общения детей раннего возраста//Вопросы обучения и воспитания. Горький, 1978. С. 142—154.
10. Спок Б. Ребенок и уход за ним.—М., 1971.—456 с.
11. Berline D.E. Conflict, arousal and curiosity. N.Y., 1960. — 274 p.
12. Bruner J. S. Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing.—L., 1970.—216 p.
13. Cantor G.N. Reactions of infants and children on complex and new stimuli//Advances in child development and behavior. N.Y., L., 1963. P. 114—147.
14. Dunn J. Distress and comfort.—Cambridge; Mass, 1977. —208 p.
15. Elkind D. Cognitive growth cycles in mental development//Neb-raska Simposium on motivation. 1971. Vol. 19. P. 1—31.
16. Fantz R.L. Pattern discrimination and selective attentions as determinants of perceptual development from birth//Perceptual development in children. N. Y., 1966. P. 64—91.
17. Gibson J. Growing up: A study of children.—Reading, Mass. 1978. —526 p.
18. Harlow H.F., Harlow M. Learning to love//Amer Sci. 1966. Vol. 55. N 3. P. 293—315.
19. McGrow M. The neuromuscular maturation of the infant.—N. Y., 1943. —284 p.
20. Piaget J. The child's conception of physical causality. — L. 1930. —120 p.
21. Piaget J. The construction of reality in the child. - N. Y., 1954. -135 p.
22. Ribble M. The right of infants: early psychological needs their satisfaction. — N. Y., 1943.— 172 p.
23. Spitz R. Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood//Psychoanal. Study of Child. N. Y., Vol. 1. P. 53—74.
24. Spitz R. Hospitalism: a follow up report on investigations described in Vol. 1., 1945//Psychoanal. Study of Child. N. Y., 1945. Vol. 2. P. 11—31.
25. Spitz R. Anaclytic depression: an inquiry into genesis of psychiatric conditions in early childhood //Psycholog. Study of Child. N. Y., 1946 b. N 2. P. 217—234.

