

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 и 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. Кистьяковская [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, первоначально 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 приковывает 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.: В6 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. Verline 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 Symposium 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 o 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. Analectic depression: an inquiry into genesis of psychiatric conditions in early childhood //Psycholog. Study of Child. N. Y., 1946 b. N 2. P. 217—234.