

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ПРОБЛЕМА СПОСОБНОСТЕЙ: ДВА ПОДХОДА К ЕЕ РЕШЕНИЮ

*Ильин Е. П.**Педагогический институт им. А. И. Герцена, Ленинград*

Рассмотрены два подхода к решению проблемы способностей: личностно-деятельностный и функционально-генетический. Обсуждаются положительные и отрицательные моменты в рамках этих подходов. Обосновывается перспективность второго подхода, который устраняет многие противоречия, присущие первому, позволяет изучать способности не только в онтогенетическом, но и в филогенетическом аспектах, а также объясняет многие практические приемы развития способностей. По-новому трактуемое понятие способностей с позиций функционально-генетического подхода имеет существенное значение для профотбора.

Ключевые слова: способности, профотбор, задатки, стиль деятельности, развитие.

Видное место в активизации человеческого фактора занимают поиски средств максимального использования имеющихся у человека возможностей. Возможности человека складываются из знаний, умений, способностей; они повышаются при условии их непрерывающегося развития. Практически значимость этой проблемы вытекает из основного принципа социализма: «От каждого — по способностям, каждому — по труду».

Важность всестороннего изучения способностей видна из следующего положения Политического доклада ЦК КПСС XXVII съезду партии: «...Единство социалистического общества — вовсе не нивелировка общественной жизни, социализм развивает все многообразие интересов, потребностей, способностей людей... Более того, социализм нуждается в таком многообразии, видя в нем необходимое условие дальнейшего подъема творческой активности людей, инициативы, соревнования умов и талантов, без чего вообще немислим социалистический образ жизни, немислимо движение вперед» [3].

Однако до сих пор в проблеме способностей остается много противоречий и остро дискуссионных моментов. Существуют различные подходы к ее решению в зависимости от того, что понимается под способностями. При общепсихологическом подходе в качестве способностей рассматривается любое проявление возможностей человека (исходная посылка — человек способен, может осуществлять какую-либо деятельность). В центре проблемы оказывается вопрос — как эффективнее развивать возможности (способности) всех людей, т. е. проблема приобретает психолого-педагогическую направленность. При индивидуально-психологическом подходе подчеркивается различие людей по способностям.

Различия в подходах к рассмотрению способностей, существующие в настоящее время, нашли отражение и в ряде семинаров, посвященных проблемам способностей [37, 43]. Призывы к объединению и оптимизм, выражаемый при этом авторами, которым конфликт между этими подходами кажется надуманным, не отражают реального положения дел. Вопрос действительно стоит остро: существуют ли способности как специфический феномен человеческих возможностей, если существуют, то в чем их сущность, какова природа возникновения, каковы пути развития и использования? На наш взгляд, при широком подходе к способностям как существующим потенциально вне человека — в человеческой культуре, достижениях промышленности и науки — проблема способностей вообще перестает быть психологической. Но и при общепсихологическом подходе теряется специфика этого понятия, использование его становится не обязательным, так как легко может быть заменено другими (возможности, умения), а проблема способностей «размывается», заменяется психолого-педагогическим аспектом развития познавательных возможностей в процессе обучения [38].

В связи с этим рассмотрение способностей как специфического феномена, на наш взгляд, целесообразно начинать с дифференциально-психологических позиций. При таком рассмотрении очевидны различия в позициях многих авторов, особенно проявившиеся в последние годы.

В рамках дифференциально-психологического рассмотрения способностей можно выделить два подхода: личностно-деятельностный и функционально-генетический. Рассмотрим суть того и другого.

Особенностью личностно-деятельностного подхода является рассмотрение способностей с позиции личности (при определении места способностей среди других психологических феноменов) и с позиции деятельности (при объяснении генеза способностей). Способности определяются как **свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности**. Эта общая схема определения повторяется разными авторами уже несколько десятков лет, правда с весьма существенными нюансами, касающимися расшифровки первой части этого определения: какие свойства личности или ее особенности следует включать в способности. Вопрос, таким образом, упирается в представление о составе способностей.

Можно выделить два способа решения этого вопроса. Одни авторы (их меньше) рассматривают в качестве способности какое-либо отдельное свойство человека, другие — совокупность свойств и особенностей. Так, А. Г. Ковалев под способностями понимает ансамбль или синтез свойств человеческой личности [19], отвечающих требованиям деятельности, а К. К. Платонов — совокупность (структуру) стойких, хотя и изменяющихся под влиянием воспитания индивидуально-психологических качеств личности, даже структуру личности, актуализирующуюся в определенном виде деятельности, степень соответствия данной личности в целом требованиям определенной деятельности [30]. Отчетливо выражен такой подход и у А. Г. Ковалева и В. Н. Мясищева: они считают, что под способностями надо понимать ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая эмоциональные и волевые особенности человека, а также систему личностных отношений [20].

Решение вопроса о способностях с позиций целостно-личностного подхода страдает существенными недостатками. Во-первых, если принять, что человек обладает несколькими ярко выраженными способностями, проявляющимися в разных по характеру видах деятельности, то придется признать, что у него имеется и несколько структур личности. Но как же тогда быть с пониманием таких характеристик личности, как интегральность и целостность?

Во-вторых, рассмотрение способностей с точки зрения целостно-личностного подхода переводит обсуждение в иную плоскость: рассматри-

ваются уже не отдельные способности, а что такое способный человек, талант. Как справедливо отмечает Т. И. Артемьева, «рассмотрение способностей в широком личностном плане, а также попытка определять способность через личность... переводят саму проблему способностей в область проблем личности... Здесь кроется известная опасность „растворить“ способности в психологии личности, потерять собственный предмет исследования» [5, с. 67].

Однако и в понимании способностей как отдельных психологических свойств человека остается много неясного. Главный вопрос, который не поддается решению, — все ли личностные свойства можно относить к способностям? Так, В. С. Мерлин относит к способностям свойства индивида и личности, среди которых упоминаются отношение личности к осуществляемой ею деятельности, а также индивидуальный стиль деятельности [26]. А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев относят к способностям личностные отношения; К. К. Платонов — нравственные и правовые отношения личности, и в связи с этим он говорит о нравственных и правовых способностях.

Основанием для такого расширительного понимания способностей служит положение о влиянии каких-либо особенностей на эффективность деятельности. Попытку ограничить состав способностей сделал Б. М. Теплов [35], возражая против того, чтобы считать способностью любое свойство личности, и утверждая, что способностью можно называть только такое свойство личности, которое влияет на эффективность деятельности. Однако К. К. Платонов резонно заметил относительно того, имеются ли особенности, которые хотя бы косвенно не влияли на эффективность деятельности. Такого же рода возражения высказала и Т. И. Артемьева: в конечном итоге условием успешного выполнения деятельности является вся психика человека в целом, его характер, мотивы, эмоции (добавим еще и знания, и умения). Не удивительно, что при таком расширительном толковании способностей любое изменение эффективности деятельности принимается за развитие способностей, а приобретение обучающимися знаний и умений создает иллюзию легкого развития способностей у каждого человека. Отсюда практически снимается и проблема отбора: зачем он нужен, если способности легко развиваемы (за счет выработки индивидуального стиля, изменения отношения к работе, приобретения знаний и умений)?

Ошибочность такого подхода становится очевидной, если учесть, что приобретение знаний и выработка стиля деятельности находятся в зависимости от выраженности у человека тех или иных способностей (например, в [17] показано, что определенный стиль спортивной деятельности выбирается исходя из имеющихся у спортсмена способностей; стиль помогает лучше реализовать их и нейтрализовать отсутствие ряда способностей, требуемых данной деятельностью).

Совершенно очевидно, что, если мы хотим рассматривать способности как самостоятельный и специфический феномен, необходимо ввести ограничения на состав особенностей человека, которые могут отнесены к способностям. Б. М. Теплов, например, знания и умения к способностям не относил. В. А. Крутецкий [21] исключил из способностей характерологические особенности, мотивы, благоприятные психические состояния. Однако и он в состав способностей включил познавательную направленность личности (очевидно, в силу существующей традиции включать склонности в структуру способностей).

Таким образом, определять состав способностей через свойства личности, могущих повлиять на эффективность деятельности, — задача чрезвычайно сложная и вряд ли разрешимая.

Недостаток личностно-деятельностного подхода к способностям состоит и в том, что рассматриваются только психологические свойства и не учитываются свойства физиологические и биохимические, существенно влияющие на эффективность деятельности.

Остановимся подробнее на таком недостатке личностно-деятельностного подхода, как выведение способностей из деятельности, поскольку это положение является в данном подходе основополагающим.

Еще в 1941 г. Б. М. Теплов писал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности [33]. Через 30 лет это положение подтвердил К. К. Платонов: «Вне деятельности их (способностей.— Е. И.) вообще не существует..., в известном смысле способности можно понимать как отражение деятельности» [30, с. 117].

Таким образом, деятельность при личностно-деятельностном подходе выступает как обязательное условие формирования способностей. Недаром Т. И. Артемьева говорит, что «проблема способностей оказалась органически зависимой от постановки проблемы деятельности» [5, с. 50]. Принцип деятельности был выдвинут как средство борьбы против взгляда на врожденность и наследственность способностей. При этом роль последних факторов не отрицалась. Считалось и считается до сих пор, что именно деятельность преобразует врожденные задатки в способности. Таким путем, полагают приверженцы этой точки зрения, преодолевается односторонность биологизаторского подхода и выдвигается диалектическое понимание природы способностей, находится удачный синтез социального и биологического в человеке.

Характерно, однако, что даже сторонник личностно-деятельностного подхода к способностям К. К. Платонов увидел в таком подходе к генезу способностей противоречия. Он не без иронии замечал, что эта точка зрения надежно застраховывает от упреков в ломброзинстве, расизме и в солидарности со взглядами буржуазных психологов, абсолютизирующих наследственность способностей и вообще возможностей человека.

В действительности же противоречия между социальным и биологическим в способностях не снимаются и главная суть этих противоречий заключена в соотношении между **задатками и способностями**.

Под задатками чаще всего понимаются анатомо-физиологические особенности мозга [20, 30, 33], в частности типологические особенности проявления свойств нервной системы [33], психические процессы [30] и психические функции [8]. Полной ясности в том, что относится к задаткам, до сих пор нет, однако главная трудность состоит не в определении их состава, а в том, каким путем задатки превращаются в способности.

В 1940 г. Б. М. Теплов писал, что способности — это задаток в развитии [32]. Вскоре, однако, он отказался от этой формулировки, так как получалось, что способности — это развитые врожденные особенности строения и функционирования мозга. В 1948 г. Б. М. Теплов критиковал точку зрения о врожденности способностей: «Врожденными могут быть лишь задатки, т. е. анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития, осуществляющегося главным образом в процессе воспитания и обучения... Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность» [34, с. 420—421].

Возникает, однако, вопрос: что же это за загадочный продукт деятельности, воспитания и обучения, который, не сводясь ни к знаниям, ни к умению (опыту), называется способностью? Ответа на это Б. М. Теплов не дал, что послужило поводом для критики его формулы способностей. В работе [20] отмечается, что «ничто» не может развиваться, должно быть нечто, подлежащее развитию в процессе деятельности, обучения и воспитания.

Действительно, неясно, что развивается — задатки или способности (например, Б. М. Теплов [35] в 1961 г. писал, что врожденные задатки лежат в основе развития способностей; выходит, что развиваются и задатки, и способности). Фраза «хорошие задатки к развитию» вообще переводит рассмотрение вопроса в другую плоскость: о хорошей обучаемости, развиваемости, а не о структуре способностей, включающей в качестве одного компонента анатомо-физиологические задатки. И вообще из фразы Б. М. Теплова: «одним из характерных признаков хороших задатков к развитию какой-нибудь способности является раннее и притом самостоятельное, т. е. не требующее специальных педагогических мероприятий, проявление этой способности» [34, с. 431] следует вывод, что способности могут проявляться спонтанно, самостоятельно, без предшествующей деятельности (т. е. существуют до деятельности).

Столь подробно мы остановились на положениях Б. М. Теплова по двум причинам. Во-первых, он признанный авторитет в области способностей, во-вторых, все противоречия, которые проявляются в его высказываниях, — это общее положение дел, отражение тех неясностей и вопросов, которые присущи личностно-деятельностному подходу к проблеме способностей. С. Л. Рубинштейн [31], касаясь вопроса о соотношении задатков и способностей, тоже писал, что, развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка. Но что же прибавляет развитие к задаткам, чтобы из этого синтеза получилась способность? Ответа на это мы не находим ни у С. Л. Рубинштейна, ни у Н. С. Лейтеса [22], ни у других авторов.

Подведем некоторые итоги рассмотрения личностно-деятельностного подхода.

Связывание способностей с деятельностью, обучением и воспитанием на определенном этапе развития советской психологии, безусловно, сыграло положительную роль, особенно в борьбе с теми буржуазными учеными, которые рассматривали способности и возможности человека как нечто застывшее и неизменное в процессе жизни. Однако на современном этапе слишком тесная привязка проблемы способностей к проблеме деятельности может играть и отрицательную роль. Точка зрения, что без деятельности нет способностей (особенно когда под деятельностью имеют в виду профессиональную деятельность, а не просто жизнедеятельность), вступает в очевидное несоответствие с имеющимися фактами. Приняв это положение, следует, если до конца быть логичным, сразу отказаться от ряда очевидных истин.

Во-первых, остается открытым вопрос о наличии способностей у животных (ведь они не проявляют социально полезную активность, которую в психологии принято называть деятельностью). Между тем способности (видовые) у животных очевидны: острота зрения орла, обоняние собаки, координированность обезьян, прыгучесть многих животных — вот неполный перечень этих способностей.

Во-вторых, становится совершенно непонятным, когда же появляются способности у детей: только с того момента, когда они начинают осуществлять деятельность, т. е. проявлять социально полезную активность?

В-третьих, при таком подходе человек перестает быть носителем способностей; он — носитель только задатков.

Отказ от понимания способностей как задатков также можно отнести в число положительных сторон личностно-деятельностного подхода к способностям. Ведь задатки действительно не могут быть приравнены к способностям. Возьмем, например, такую способность, как память. Известно [10, 12, 15, 44], что задатком хорошей памяти является инертность нервных процессов. Если считать, что способности — это задатки в развитии, то получится, что хорошая память — это развитая инертность нервных процессов. Но ведь память с физиологической точки зрения — это прежде всего физико-химический процесс преобразования белковых структур, а не просто длительность сохранения следов в нервных структурах. Кроме того, инертность нервных процессов является задатком не только памяти; она входит и в структуру других способностей, а в эти способности в свою очередь входят и другие задатки (в частности, и другие типологические особенности проявления свойств нервной системы). Поэтому способности — многокомпонентные образования, а задатки могут обладать полифункциональностью. Поэтому нельзя согласиться с критикой, высказанной К. К. Платоновым, в адрес Б. М. Теплова за то, что он отверг свою формулу: способности — это задатки в развитии. Правда, Б. М. Теплов отказался от нее не в связи с приведенными выше доводами; по его формуле выходило, что способности врожденны (раз имеются врожденные задатки).

Несмотря на положительные стороны в рассмотрении соотношения задатков и способностей, сторонники личностно-деятельностного подхода не сумели раскрыть сущность того загадочного нечто (X), которое получается в результате развития и преобразует (или соединяет) задатки и способности. Каким образом физиологическое (задатки) превращается в психологическое — способности? Не зная, что такое X, психологи, образно говоря, «вешают» задатки на пустое место. Задатки можно представить при этом как листья без дерева.

Ограниченность личностно-деятельностного подхода состоит еще и в том, что на его основе пытаются создать чисто психологическую теорию способностей без учета физиологических и биохимических, а также морфофункциональных особенностей человека. Вряд ли такой подход

отвечает насущным задачам психологии и физиологии труда, спорта, военной деятельности [6].

Многие из отмеченных противоречий и тупиков можно, нам кажется, устранить, если подойти к проблеме способностей функционально-генетически.

Особенностью этого подхода является рассмотрение состава способностей с позиции функции и функциональной системы, а возникновения (генезиса) способностей — с позиции врожденности.

Как уже говорилось, основным вопросом в понимании сущности способностей является соотношение способностей и их задатков. Неясно, что кроме задатков входит в состав способностей, на что нужно «вешать» задатки, чтобы получить способность.

При решении этого вопроса мы отталкивались от того, в чем конкретно проявляются способности. Прежде всего — в элементарных психических и психомоторных функциях (процессах) (это подчеркивается в ряде работ [21, 29, 40, 42]). Мы говорим о хорошей или плохой памяти, о хорошей или плохой распределяемости и переключаемости внимания, о скорости движений и выносливости человека. Таким образом, способности характеризуют степень выраженности (проявления) качественных сторон функций (сенсорной, мнемической, двигательной и др.). Движения характеризуются силой, быстротой, выносливостью, координированностью. Различия в проявлении какой-либо одной качественной стороны движений дают основания говорить нам и о различных способностях в отношении либо силы, либо быстроты, либо выносливости, т. е. в проявлении отдельных сторон двигательной функции.

Если принять, что степень выраженности той или иной стороны функции (например, либо концентрации внимания, либо переключения его, либо распределения) — это и есть способность (хорошая, средняя, плохая), и если учесть, что различия в степени проявления данной стороны функций обусловлены наличием большего или меньшего числа задатков, то соотношение между способностью и задатками можно представить в следующем виде.

Место загадочного «нечто» (о котором говорит Л. А. Венгер; см. [43]), получающегося в результате развития, с нашей точки зрения, должна занять качественная сторона проявления определенной функции. Она как бы обвита задатками: чем большее число задатков способствует проявлению данной стороны функции, тем в большей мере выражена данная способность. Различия между людьми проявляются не в наличии функций у одного и отсутствии у другого. Такого просто не может быть — у каждого человека имеется полный набор функций, если он здоров. Поэтому нельзя говорить, что функция или какая-либо ее сторона — это и есть способность. Способность — это **высокий уровень** проявления качественной стороны функции, обусловленный задатками. Ведь еще Б. М. Теплов подчеркивал, что никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны.

Задатки являются лишь усилителями проявления той или иной стороны функции, но не подменяют ее. Убрав задатки, мы не устраним функцию и ее качественные стороны, однако сделаем беспредметным разговор о способностях. Убрав функцию, мы оставим задатки в положении листьев без дерева: задаткам не в чем будет проявиться. В связи с этим соотношение между способностями и задатками, образно говоря, такое же, как между платьем и фасоном: платья без фасона не бывает, но фасон — это еще не платье.

Изложенные представления, нашедшие отражение в ряде наших публикаций [16, 17], весьма созвучны подходу к способностям В. Д. Шадрикова [39, 40]. Он рассматривает способности как индивидуальные качества, включенные в систему деятельности, и понимает под ними качества психических процессов и качества моторики (следует

отметить, что под качествами в данном контексте он понимает качественные стороны психических процессов и моторики). При этом психологическая функция в определенном качественном выражении и выступает у него в роли способности. В. Д. Шадриков подчеркивает, что функция понимается им не как «отправление той или иной ткани», а как работа целостной функциональной системы (по П. К. Анохину). В. Д. Шадриков считает, что «способности можно определить как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (восприятие, память, мышление и т. д.)» [39, с. 19]. Это определение способностей он относит и к двигательным (психомоторным) способностям.

Под задатками В. Д. Шадриков понимает свойства элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность ее функционирования. Правда, состав и природу задатков он не раскрывает, хотя и говорит о нейронах и нервных цепях как специальных задатках, а о типологических особенностях проявления свойств нервной системы и соотношениях между полушариями головного мозга — как об общих задатках. Способности и задатки являются свойствами: первые — функциональных систем психических процессов в целом, вторые — компонентов этих систем. Поэтому способности как свойства функциональных систем — это системные характеристики.

Основные положения В. Д. Шадрикова не противостоят нашему взгляду на проблему способностей. И у него, и у нас способности привязываются к функции. («Способности целесообразно соотносить с соответствующими психическими функциями» [40, с. 4].) Состав способностей ограничивается психическими процессами психомоторикой, а задатки обуславливают эффективность (продуктивность) проявления функции с той или иной ее стороны. С нашей точки зрения, В. Д. Шадрикову следует только подчеркнуть, что, говоря о способностях, он имеет в виду не любые функциональные системы, а те, которые отражают проявление психических и психомоторных процессов. Иначе понимание способностей станет опять расширительным, не имеющим границ.

Особенностью функционально-генетического подхода к рассмотрению проблемы способностей является признание их генетической обусловленности, врожденности.

С давних пор вопрос о природе способностей был предметом острых споров и идеологической борьбы. Одни утверждали, что способности врожденные, другие — что приобретаемы. Решение этого спора зависит от того, что включают в состав способностей. Если под способностями понимать уровень проявления тех или иных сторон функций, обусловленный врожденными задатками, то это одно, а если под способностями понимать любые возможности человека или интегральную характеристику этих возможностей, то это другое. Вряд ли кто будет отрицать, что элементарные психические и психомоторные функции являются врожденными. Если учесть, что и задатки, определяющие уровень проявления различных сторон этих функций, врожденные, то с точки зрения функционального подхода к способностям (ограничивающего использование понятия «способности» определенными рамками) нет иного пути, как признать способности врожденными. Если же под способностями понимать эффективность деятельности, включая знания, умения, качества (последние — как сплав врожденного и приобретенного, как фенотипическую характеристику возможностей человека [18]), то о врожденности способностей в целом не может быть и речи.

Поэтому критика К. К. Платоновым взглядов Б. М. Теплова, отказавшегося от понимания способностей как врожденных, прозвучала как «выстрел в небо». Ведь сам К. К. Платонов предлагал включить в состав способностей такие характеристики человека, которые воспитываются, в частности нравственные качества. Между тем он очень близко подошел к пониманию способностей с точки зрения функционально-генетического подхода. Так, он считал элементарные психические процессы врожденными и включал их в структуру способностей (правда, в виде задатков, что и ограничило, очевидно, его понимание способностей, не дало ему возможность взглянуть на способность как на уровень проявления функции).

Врожденность способностей признается и другими учеными [30, 36, 39]. В. С. Фарфель — один из немногих физиологов, касавшийся проблемы способностей, считал, что под ними надо понимать индивидуальные свойства, прямо и непосредственно определяемые наследственностью. В. Д. Шадриков пишет, что «уже при рождении ребенок обладает

определенными способностями (именно способностями, а не только задатками). Это способности генотипа» [39, с. 20]. Правда, при этом он выделяет и фенотипические способности, которые получаются из генотипических в результате развития (с нашей точки зрения, их целесообразнее называть качествами). Признание врожденности способностей дает возможность говорить о том, что они существуют до деятельности, и поэтому нет необходимости связывать их возникновение только с деятельностью (хотя и отрывать способности от деятельности тоже нельзя; о роли деятельности для проявления и развития способностей пойдет речь дальше). Таким образом, при функционально-генетическом подходе человек становится носителем самих способностей, а не только их задатков.

Генетическая обусловленность способностей доказана в ряде исследований, проведенных на монозиготных близнецах [4, 9, 14, 28, 42]. В частности, это показано в отношении различных видов памяти, свойств внимания, мышечной силы, быстроты, прыгучести, гибкости. В то же время получены данные, что с возрастом влияние генотипа на проявляемые качества ослабляется [27], свидетельствуя о фенотипической природе измеряемых психических и физических качеств, о возрастании роли опыта в проявлении этих качеств. Именно влияние знаний и умений на деятельность приводит к тому, что попытка выявить связь у монозиготных близнецов по многим параметрам двигательной деятельности (результатам бега на лыжах, прыжкам и метаниям, ловкости) безуспешна. Ведь умения не являются прямыми измерителями способностей. Поэтому (по данным) первосигнальная образная память находится под сильным влиянием генотипа, а второсигнальная словесно-логическая память такого влияния почти не испытывает: ведь речь человека формируется в процессе обучения, отсюда и память на слова испытывает сильное влияние опыта, а не только генотипа.

Эти данные лишний раз свидетельствуют в пользу разделения генотипических и фенотипических характеристик возможностей человека, отделения способностей от качеств, знаний и умений как рядоположных понятий.

Однако и функционально-генетический подход к способностям встречается с трудностями. Одна из них состоит в том, что **сложные психические функции** (речь, мышление) не являются врожденными, так как включают в себя не только познавательные психические процессы, но и знания, умения. Поэтому можно согласиться с Н. П. Дубининым [13], что наследственное разнообразие людей не касается высших проявлений психики человека и его интеллекта. Вряд ли стоит эти высшие психические проявления называть способностями. Лучше говорить об интеллектуальных возможностях. И тогда будет правомерной и точка зрения Д. К. Беляева [7], что признание генетической основы касается всех способностей (если не смешивать два понятия: «способности» — как более узкое и «возможности» — как более широкое, общее).

Сведение всех возможностей человека (знаний, умений, качеств) только к одной категории — способностям — имеет пагубное значение для выяснения сущности последних. Точка зрения, что способности врожденные, не просто отвергается, она признается немарксистской. Между тем К. Маркс писал: «Человек является непосредственным *природным существом*. В качестве природного существа, притом живого природного существа, он... наделен *природными силами, жизненными силами*, являясь *дейтельным* природным существом; эти *силы существуют* в нем в виде задатков и способностей, в виде *влечений...*» [1]. Из этой фразы видно, что К. Маркс относил к природным (врожденным) силам не только задатки, но и способности.

В. И. Ленин неоднократно подчеркивал, что социалистический строй обеспечивает равенство общественного положения, но не может устранить неравенство людей по способностям: «Когда говорят, что опыт и разум свидетельствуют, что люди *не равны*, то под равенством разумных способностей или *одинаковостью* физических сил и душевных способностей людей. Само собой разумеется, что в этом смысле люди *не равны*. Ни один разумный человек и ни один социалист не забывает этого» [2].

Признание генотипической природы способностей не означает фатальной предопределенности возможностей человека, успеха его деятельности и социальных достижений. Ведь способности составляют хотя и существенную, но только часть возможностей человека. Б. М. Теплов подчеркивал, что успех деятельности определяется не одними способ-

ностями, но и волевыми проявлениями, мотивами, знаниями, умениями. В ряде видов деятельности, не требующих максимального проявления возможностей, недостаточно выраженные способности могут успешно компенсироваться приобретаемым человеком опытом. В других же случаях, где проявляется максимум возможностей человека (спорт, искусство, наука), способности играют (при прочих равных условиях) определяющую роль в достижениях человека, однако дело в том, что у разных людей проявляются разные способности, поэтому, не имея успеха в одном виде деятельности, человек может добиться его в другом. Речь, следовательно, должна идти не об ущербности личностей, а о правильном выборе ими рода занятий, соответствующего их способностям.

Другое дело, когда из факта генетической обусловленности способностей некоторые буржуазные ученые пытаются построить философские концепции, идущие вразрез с человеческой этикой: пытаются утвердить евгенику как научный способ «выведения» талантливых людей, использовать различия в возможностях людей для доказательства наличия больших способностей у класса капиталистов и аристократов и т. д.

Конечно, всем этим псевдонаучным течениям нужно давать решительный отпор. Но зачем же при этом отрицать и сам факт генетической обусловленности способностей из боязни, как бы чего не вышло? Зачем неопределенно говорить о так называемых врожденных способностях? Нельзя не согласиться с Д. К. Беляевым, который пишет: «Врожденные различия способностей людей... есть реально, независимо от нашего сознания существующий факт. Ему надо не удивляться и тем более тревожиться, а полнее использовать во благо человека и общества» [7, с. 40].

Подведем итоги. С нашей точки зрения, преимущества функционально-генетического подхода состоят в следующем:

1. Нет необходимости объяснять, каким же загадочным образом физиологическое (задатки) превращается в психологическое (способности), поскольку способности понимаются как целостное интегральное психофизиологическое образование (о психофизиологической, а не чисто психологической природе способностей говорят уже многие авторы [11, 14, 16, 27]).

2. Нет необходимости тесно привязывать способности только к деятельности; становится очевидным, что способности могут проявляться и развиваться и в жизнедеятельности (в быту), и в игре [24, 25].

3. Одна и та же способность может развиваться в различных сферах и видах деятельности (поэтому, например, и возможна профессиональная подготовка средствами физической культуры).

4. Функционально-генетический подход устраняет пропасть, образовавшуюся между возможностями человека и животных в результате привязки способностей только к человеческой деятельности. Ведь до сих пор филогенетический аспект проблемы способностей даже не ставится. Между тем животные обладают большинством функций и психических процессов, присущих человеку. У них имеются те же, что и у человека, задатки. Следовательно, есть основание говорить и о способностях животных.

5. Привязка способностей к функциям (психическим и психомоторным, исключая высшие психические функции — речь, отчасти мышление) ограничивает сферу использования этого понятия, открывая путь для дифференцированного рассмотрения и развития возможностей человека. Для педагогики это имеет существенное значение: педагогу вовсе не безразлично, что в данном случае проявляется у учащегося — опыт, приобретенный ранее, или способности, каков прогноз в развитии той или иной функции или качества (а он зависит от того, в какой степени данная функция зависит от влияния генотипа). Выделение возможностей человека, обусловленных генотипом (сюда мы относим кро-

ме способностей и одаренность как совокупность ряда способностей и — для физической деятельности — морфологических особенностей человека), имеет существенное значение для отбора во многие виды профессиональной и спортивной деятельности.

Ограничение состава способностей, исключение из них нравственных и волевых качеств (хотя последние и зависят в определенной мере от врожденных, в частности типологических, особенностей нервной системы), мотивов и направленности личности, а также индивидуального стиля деятельности, т. е. социальных образований человека, делает уже беспредметным разговор об их генетической обусловленности и освобождает от обвинений в биологизаторском подходе к личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 42, с. 162—163.
2. Ленин В. И. Соч., т. 24, с. 361—362.
3. Горбачев М. С. Политический доклад Центрального Комитета КПСС XXVII съезду Коммунистической партии Советского Союза. М., 1986, с. 64.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982, кн. 2, гл. 13.
5. Артемьева Т. И. Методологические аспекты проблемы способностей. М., 1977.
6. Артемьева Т. И. Проблема способностей: личностный аспект. — Психол. ж., 1984, № 3, с. 46—55.
7. Беляев Д. К. Социальное и биологическое в человеке. — Политическое самообразование, 1982, № 2, с. 33—41.
8. Бодалев А. А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей. — Вопр. психол., 1984, № 1, с. 119—124.
9. Глухова Р. И., Воробьева А. Л. Исследование некоторых психофизиологических показателей умственной работоспособности у детей (новые исследования по возрастной физиологии). М., 1974.
10. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека. М., 1980.
11. Голубева Э. А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий. — Вопр. психол., 1983, № 3, с. 16—28.
12. Гончаров В. И. Роль типологических особенностей нервной системы в запоминании и сохранении физических упражнений. — В кн.: Психофизиологические особенности учебной и спортивной деятельности. Л., 1984, с. 71—82.
13. Дубинин Н. П. Биологические и социальные факторы в развитии человека. — Вопр. филос., 1977, № 2, с. 46—57.
14. Зацюрский В. М., Сергиенко Л. П. Влияние наследственности и среды на развитие двигательных качеств человека (материалы исследования на близнецах). — Теория и практика физической культуры, 1975, № 6, с. 22—29.
15. Ильин Е. П. Двигательная память, точность воспроизведения амплитуды движений и свойства нервной системы. — В кн.: Психомоторика. Л., 1976, с. 62—68.
16. Ильин Е. П. Социальное и биологическое в возможностях человека. — В кн.: Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека. Пермь, 1982, с. 53—55.
17. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания: Учеб. пособие. М., 1983.
18. Ильин Е. П. Одаренность, способности, качества — синонимы или разные понятия? — Теория и практика физической культуры, 1981, № 9, с. 48—51.
19. Ковалев А. Г. Психология личности. М., 1970.
20. Ковалев А. Г., Мясцев В. Н. Психические особенности человека. Л., 1960, т. 2.
21. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., 1968.
22. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. М., 1960.
23. Лейтес Н. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника. — Вопр. психол., 1985, № 1, с. 9—18.
24. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений. — Психол. ж., 1981, № 1, с. 3—17.
25. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
26. Мерлин В. С. Свойства личности как способности. — В кн.: Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь, 1970, с. 8—50.
27. Михеев В. Ф. Наследственная обусловленность некоторых индивидуальных особенностей памяти человека. — В кн.: Проблемы генетической психофизиологии человека. М., 1978, с. 254—262.
28. Мозговой В. Д. Исследование наследственной детерминации произвольного внимания. — В кн.: Проблемы генетической психофизиологии человека. М., 1978, с. 244—253.
29. Никитюк Б. А. Соматопсихические связи и их роль в управлении деятельностью. — Теория и практика физической культуры, 1983, № 7, с. 44—46.
30. Платонов К. К. Проблемы способностей. М., 1972.
31. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

32. *Теплов Б. М.* Проблема одаренности.— *Советская педагогика*. 1940, № 4, 5.
33. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность.— *Уч. зап., Гос. НИИ психологии*, 1941, т. II, с. 40.
34. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность.— В кн.: *Психология. Учеб. пособие*. М., 1948, с. 408—427.
35. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
36. *Фарфель В. С.* Двигательные способности детей, их развитие и пути изучения.— В кн.: *Развитие двигательных способностей у детей*. М., 1976, с. 191—194.
37. *Чудновский В. Э.* Международный семинар по проблеме способностей.— *Вопр. психол.*, 1985, № 2, с. 183—186.
38. *Чудновский В. Э.* Актуальные проблемы психологии способностей.— *Вопр. психол.*, 1986, № 3, с. 78—89.
39. *Шадриков В. Д.* Проблемы профессиональных способностей.— *Психол. ж.*, 1982, № 5, с. 13—26.
40. *Шадриков В. Д.* О содержании понятий «способности» и «одаренность». — *Психол. ж.*, 1983, № 5, с. 3—10.
41. *Шадриков В. Д.* О структуре познавательных способностей.— *Психол. ж.*, 1985, № 3, с. 38—46.
42. *Шварц В. Б.* К проблеме врожденного и приобретенного в развитии двигательных способностей.— В кн.: *Проблемы генетической психофизиологии человека*. М., 1978, с. 155—169.
43. *Юркевич В. С.* О работе межинститутского семинара по проблеме способностей.— *Вопр. психол.*, 1986, т. 1, с. 184—186.
44. *Юсим Е. Д.* Индивидуальные различия в моторной памяти и свойства нервной системы: Автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук. М., 1975.
45. *Downs A., Mitchell Th.* The effects of perceived ability on choice behavior among possible outcomes of task.— *Southern Psychologist*, 1984, v. 2, p. 27—31.