

Российская академия наук
Институт психологии

Историческая преемственность отечественной психологии

Ответственные редакторы

А. Л. Журавлев,

Е. В. Харитонова,

Е. Н. Холоднович

Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2019

УДК 159.9
ББК 88
И 90

*Все права защищены. Любое использование материалов
данной книги полностью или частично
без разрешения правообладателя запрещается*

И 90 Историческая преемственность отечественной психологии /
Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Харитоновна, Е. Н. Холондович. —
М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. — 545 с. (Методо-
логия, история и теория психологии)

ISBN 978-5-9270-0400-3

УДК 159.9
ББК 88

Данный коллективный труд приурочен к 110-летию со дня рождения Елены Александровны Будиловой (1909–1991) — известного историка, методолога и теоретика психологии. Книга включает в себя статьи, посвященные ее научному наследию, а также статьи, раскрывающие методологические проблемы современной истории психологии, анализирующие творчество отечественных мыслителей и ученых и их роль в психологической науке, исследующие становление и развитие научных школ и направлений, историю разработки конкретных психологических проблем. Структура данной книги отражает современные направления исследований в российской истории психологии.

© ФГБУН «Институт психологии РАН», 2019

ISBN 978-5-9270-0400-3

Содержание

Артемьева Т. И. Жизненный путь Е. А. Будиловой
и ее профессионально-личностные качества. 9

РАЗДЕЛ I

Научное наследие Е. А. Будиловой и методологические проблемы современной истории психологии

<i>Алексеев И. С.</i> Е. А. Будилова как основатель научной школы истории психологии.	29
<i>Артемьева О. А.</i> История исследовательской психологии в СССР: историографические взгляды Е. А. Будиловой.	38
<i>Семенов И. Н.</i> Первопроходческая роль Е. А. Будиловой в реализации исследовательских программ С. Л. Рубинштейна и методологические проблемы периодизации российской (дореволюционной/ советской/постсоветской) психологии	47
<i>Позняков В. П.</i> Е. А. Будилова о разработке социально-психологических проблем в деятельности Русской православной церкви	68
<i>Няголова М. Д.</i> Вклад Е. А. Будиловой в изучение зарубежной психологии.	78
<i>Гусельцева М. С.</i> Творческое наследие Е. В. Будиловой как источник культурно-аналитического подхода к эволюции психологического знания.	89
<i>Мазилев В. А.</i> Актуальные методологические проблемы истории психологии.	97
<i>Носкова О. Г.</i> Субъектно-деятельностный подход в историко-психологических исследованиях.	111

<i>Стоюхина Н. Ю.</i> Некоторые проблемы изучения биографий в историко-психологических исследованиях.	119
<i>Стоюхина Н. Ю., Костригин А. А.</i> Марксистская психология первой трети XX в.: в поисках методологии	129

РАЗДЕЛ II

Психологическое наследие отечественных ученых как проблемное поле истории психологии

<i>Костригин А. А.</i> Проблема самосознания и его развития в трудах отечественных психологов второй половины XIX в.	141
<i>Борисова Н. В.</i> «Нравственный закон» в истории отечественной философско-психологической мысли (на примере идей С. Л. Рубинштейна в области психологии личности и И. А. Ильина о психологии человека как субъекта права)	153
<i>Гайдар К. М.</i> Истоки психологии группового субъекта в работах Г. Г. Шпета	165
<i>Аншакова В. В. А. П.</i> Нечаев как яркий представитель эмпирического направления в психологии	171
<i>Юров И. А. А. П.</i> Нечаев – основоположник отечественной психологии физической культуры и спорта	180
<i>Журавлев А. Л., Мироненко И. А.</i> Эмпирические и прикладные исследования Б. Д. Парыгина: историко-психологический аспект.	189
<i>Галкина Т. В.</i> Яков Александрович Пономарев: жизнь и творчество в психологии	199
<i>Кандыбович Л. А.</i> Михаил Иванович Дьяченко в моей жизни.	214
<i>Мединцев В. А.</i> Уроки Георгия Алексеевича Балла	227
<i>Жалагина Т. А.</i> Теоретико-методологические проблемы психологии управления в трудах Г. В. Телятникова	235
<i>Баранов Е. Г.</i> Тверской след в эргономике (памяти П. Я. Шлаена).	247
<i>Короткина Е. Д., Меньщикова А. Л., Станиславская И. Г.</i> Значение трудов И. П. Волкова в становлении социальной и спортивной психологии.	251

РАЗДЕЛ III

Общие закономерности и специфика становления и развития научных школ в психологии

<i>Логинова Н. А.</i> История Петербургской психологической школы: новые архивные находки (к 100-летию Института мозга им. В. М. Бехтерева)	259
<i>Головей Л. А., Журавлев А. Л.</i> Комплексные исследования человека в научной школе Б. Г. Ананьева: разработка проблемы индивидуальности.	268
<i>Сергиенко Е. А.</i> Идеи систематизации понятий и принципов учеными Института психологии РАН	277
<i>Воловикова М. И.</i> Первый год в истории Института психологии РАН	289
<i>Зобков В. А.</i> У истоков Владимирской психологической школы	295
<i>Акимова М. Н., Акопов Г. В.</i> Педагогическое образование как фактор развития психологической науки в Самарском регионе	305
<i>Почебут Л. Г., Журавлев А. Л.</i> Становление отечественной социальной психологии в начале 1960-х годов.	315
<i>Толстиков В. В.</i> Проблема надежности в истории отечественной психологии: этапы разработки и современное состояние	322
<i>Елисеева И. Н.</i> Научная школа теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных силах (к 25-летию Научно-практического центра военно-профессиональной ориентации и отбора на военную службу)	331
<i>Чернышев А. С., Сарычев С. В., Елизаров С. Г., Лобков Ю. Л., Форопонова А. А.</i> Проблема методов исследования малых групп в отечественной социальной психологии и пути ее решения в социально-психологической лаборатории Курского государственного университета в 1960–1980-е годы	342
<i>Кандыбович С. Л., Разина Т. В.</i> История психологии в Белоруссии: времена, события, люди	352

РАЗДЕЛ IV

Современные проблемы психологии и их разработка в ее истории

<i>Клыпа О. В.</i> Психологическая мысль в период русского средневековья.	375
<i>Гильманов С. А.</i> Проблемы психологии в учебниках Г. И. Челпанова и Б. М. Теплова для средней школы.	385
<i>Шмелева Е. А., Кисляков П. А.</i> Проблема просоциального поведения личности в отечественной психологии: от истоков к современным исследованиям.	394
<i>Китова Д. А.</i> Феномен сознания как проблема прикладных психологических исследований	401
<i>Бражникова А. Н.</i> Психология нравственности как отрасль психологии и как учебная дисциплина.	416
<i>Ларина Г. Н.</i> История и современное состояние проблемы свободы группы.	425
<i>Фокина А. В.</i> Характерные черты трудного подростка в отечественных исследованиях XX–XXI вв.	437
<i>Якунина О. Н.</i> История развития психологической диагностики при эпилепсии	447
<i>Елисеева Н. Д.</i> Историческая преемственность в исследовании якутского менталитета.	454
<i>Горбатов Д. С.</i> Изменения научных представлений о феномене толпы в первые годы советской власти	464
<i>Войтенко Т. П.</i> Метод психолого-исторической реконструкции как средство анализа проблемного поля: на примере проблемы низкой учебной мотивации.	472
<i>Апреликова Н. Р., Китова Д. А.</i> Этапы развития проблемы потребностей в рамках психологических концепций	485
Аннотации.	495
Сведения об авторах	540

Посвящается 110-летию со дня рождения Елены Александровны Будиловой (1909–1991) – известного историка, методолога и теоретика психологии, основателя научной школы Института психологии РАН в области истории психологии

Жизненный путь Е. А. Будиловой и ее профессионально-личностные качества¹

Т. И. Артемьева

Кажется, не так давно в Институте психологии РАН состоялась очередная юбилейная конференция на тему: «История психологии: 100-летие со дня рождения Е. А. Будиловой»², но незаметно прошло уже 10 лет. (Как сказал И. А. Бунин: «А дни бегут... Им никого не жаль».) Юбилейная конференция – дело не только профессиональное, но и благородное, и наш институт решает ее успешно. Эти регулярно проводимые научные конференции – дань глубокого уважения выдающимся психологам, которые оставили потомкам большое творческое наследие, внесли значительный вклад в развитие психологической науки в целом и истории психологии – в частности (подробнее см.: История отечественной..., 2006, 2010, 2016; и др.).

Елена Александровна Будилова является одним из наиболее крупных и авторитетных специалистов в области истории отечественной психологической науки. Талантливая ученица Сергея Лео-

1 Работа выполнена по государственному заданию ФАНО РФ № 0159-2019-0006.

2 С докладами на этой конференции выступили историки психологии Института психологии РАН и специалисты из других учреждений. Приветственное слово прислала В. В. Большакова из Нижнего Новгорода, отметив огромный вклад Е. А. Будиловой в развитие истории отечественной психологии, а также ее прекрасные человеческие качества (они состояли в личной переписке около 10 лет). Прозвучали следующие доклады: В. А. Кольцовой «Характерные особенности научного стиля Е. А. Будиловой», Т. И. Артемьевой «Е. А. Будилова как историограф психологии», А. Н. Ждан «Ведущие темы и хронологическая глубина историко-психологических исследований Е. А. Будиловой», О. Г. Носковой «Значение работ Е. А. Будиловой для истории отечественной психологии труда», В. Г. Асеева «Е. А. Будилова – ученый и человек», Ю. Н. Олейника «Анализ научных дискуссий в отечественной психологии в исследованиях Е. А. Будиловой».

нидовича Рубинштейна, она в числе первых приступила к систематическому исследованию данной области и внесла существенный вклад в ее становление в качестве самостоятельного научного направления в нашей стране. Она опубликовала четыре книги — «Учение И. М. Сеченова об ощущении и мышлении» в 1954 г., «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX—начало XX в.)» в 1960 г., «Философские проблемы в советской психологии» в 1972 г. и «Социально-психологические проблемы в русской науке» в 1983 г. — и десятки статей по истории отечественной психологии в различных психологических, философских и др. изданиях (Будилова, 2019). Главным предметом творческой деятельности Е. А. Будиловой было *воссоздание* истории развития русской и советской психологии. В этой области она и сегодня остается бесспорным лидером; ее работы представляют собой своеобразную энциклопедию знаний по истории отечественной психологической мысли.

Некоторые представления отечественных психологов о жизненном пути личности

Данная статья посвящена характеристике жизненного пути Е. А. Будиловой (см. также: Артемьева и др., 2019). Предваряя последующее изложение, скажем несколько слов о самом понятии «жизненный путь личности». Разработке данного вопроса посвящена обширная литература. Считается, что впервые в мировой психологии он был поставлен Ш. Бюлер в 1926 г.: «Она предприняла попытку интегрировать биологическое, психологическое и историческое времена жизни в единой биографической системе координат... но ей не удалось выявить личностных образований, релевантных жизненному пути», — пишут К. А. Абульханова-Славская и А. В. Брушлинский (Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989, с. 219). Они также отмечают, что с 1930-х годов проблемой жизненного пути личности занимался С. Л. Рубинштейн, разрабатывая методологический подход к ней, вырабатывая стратегию ее исследования и критически анализируя концепцию Ш. Бюлера.

Кроме С. Л. Рубинштейна, над данной темой работал также Б. Г. Ананьев, который предложил использовать возраст как основную единицу периодизации жизненного пути личности, обосновал категории познания, деятельности и общения как основные формы жизни, через которые изучается и в которых реализует себя личность. Согласно Б. Г. Ананьеву, «жизненный путь — социально-исто-

рическая форма индивидуального развития человека-личности. Он совершается в историческом времени согласно социальным и личностным программам» (цит. по: Логинова, 2006, с. 16–17).

Н. А. Логинова рассматривает жизненный путь как социально-историческую форму индивидуального развития человека. Понятие «биография», которое связано с понятием «жизненный путь человека», она относит и к самой истории жизни, и к способу ее описания.

В монографии В. А. Кольцовой в главе «Конкретно-предметные методы историко-психологического исследования» при анализе биографического метода рассмотрен ряд понятий о жизненном пути личности и о ее биографии, предложенных разными авторами (Кольцова, 2008, с. 373–380). Она отмечает, что центральным в концепции Н. А. Логиновой является понятие *события жизни*. Оно определяется ею как «факт жизни, имеющий существенное значение для ее дальнейшего хода, кладущий начало новому образу жизни, перестройке внутреннего мира и социального поведения, иначе говоря, переломный момент в ней» (цит. по: там же, с. 379).

Приведем ряд определений понятия «жизненный путь личности». В трактовке К. А. Абульхановой «жизненный путь является тем целостным специфическим процессом, в котором происходит функционирование и развитие личности» (Абульханова, 1999, с. 9). Л. И. Анцыферова пишет, что «жизненный путь личности — это индивидуализированное преломление личностью движения социально-исторической действительности» (Анцыферова, 2004, с. 28). Жизненный путь личности — это ее история, не сводимая просто к ряду внешних дел (Ю. В. Коржова, Г. В. Семенова). Как видно из приведенных определений, это понятие сложное и многогранное, оно предполагает его рассмотрение с разных сторон и в разных аспектах. Прозвучавшие определения дают лишь общее представление о путях разработки проблемы жизненного пути, обозначают его структурные характеристики, компоненты, как они были названы исследователями.

С. Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии» писал: «Жизненный путь — это сама личность в ее развитии, жизненных проявлениях, решении жизненных задач и одновременно не зависящие от нее объективные изменения самой жизни (Рубинштейн, 1946, с. 563). Согласно его точке зрения, жизненный путь личности нельзя отделить от способа жизни общества, т. е. они взаимосвязаны, и влияние последнего на личность происходит и через ее сознание, и через ее жизненный путь. По мнению ученого, для человека не является случайным, внешним и психологически безразличным обстоятельством

вом то, что всякий человек имеет биографию — своего рода историю его жизненного пути. Недаром также для биографии человека важны вопросы, *где и чему он учился, где и как работал, каковы плоды его трудов*. Как пишет С. Л. Рубинштейн, в историю человека, которая должна охарактеризовать его, включают прежде всего то, что в ходе обучения он освоил из результатов предшествующего развития человечества. Важно учитывать и то, что сам он сделал для его дальнейшего продвижения, — как он включился в преемственную связь исторического развития. Всякий человек имеет историю, поскольку он включается в историю человечества. Согласно С. Л. Рубинштейну, человек лишь постольку и является личностью, поскольку он имеет свою историю. Он также подчеркивает, что «в ходе этой индивидуальной истории бывают и свои *«события»* — узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» (цит. по: Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989, с. 220–221). Чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: *Чем я был? Что я сделал? Чем я стал?* В «Основах» 1946 г. тема жизненного пути личности, «истории ее развития» выступает значимо и выразительно. Введением личности в контекст «жизненного пути» делается акцент на понятиях «поступок», «деяние», «дело жизни», которые связываются автором не с предметно-результативными и даже не с целевыми характеристиками деятельности, а с человеческими отношениями, со способами выражения личностью своих отношений к людям и к жизни в целом (Славская, 2006, с. 304–305).

Итак, приведенные высказывания в некоторой степени дают представление о том, что такое жизненный путь личности и какова сложность разработки этой проблемы. Но из них также видно, что понятия «биография» и «жизненный путь» «идут» рядом, что в биографию всегда входит жизненный путь, а жизненный путь неотрывен от биографии человека, но, как отмечают исследователи, они не тождественны. Вопрос о том, в чем состоит их единство и различие, требует дальнейшего уточнения и развития. Упрощая его, вероятно, допустимо сказать, что биография человека — это временная последовательность тех или иных форм существования, видов деятельности и жизненных фактов: человек родился, учился, получил диплом, работал, создал семью и т. п. Конечно, в понятие «жизненный путь личности» в качестве обязательных составляющих входят и эти данные, но в то же время от биографии он отличается, как это

подчеркивается С. Л. Рубинштейном и другими авторами, *поступком, деянием, делом жизни, событием*. Когда речь идет о жизненном пути, то следует предположить, что здесь включаются совсем другие механизмы, связанные с определенным видом мотивации, с активностью, с интересами личности и др.

Некоторые сведения из биографии Е. А. Будиловой

Елена Александровна родилась в Москве, в семье служащих. В семье она была единственным ребенком. Родители развелись, и она жила с матерью. До революции отец работал в частных фирмах, а с 1917 — в советских учреждениях. В последние годы заведовал аптекой в Ивановской области, умер в 1947 г., мать умерла в 1950 г.

Научная биография Е. А. Будиловой начинается в 1926 г. с поступления в Московский государственный университет на историко-философский факультет. История и философия как важнейшие гуманитарные науки, несомненно, сыграли особую роль в определении направленности ее дальнейшей научной деятельности. Завершив обучение в университете в 1930 г., Елена Александровна получила диплом по специальности «этнограф», что, несомненно, помогло в будущем ее глубокому изучению проблем социальной психологии в историческом контексте, включая этническую психологию.

Согласно автобиографии, еще до окончания обучения в МГУ, в декабре 1929 г., Елена Александровна начала работать в журналах «Антирелигиозник» и «Безбожник» (в последнем она проработала вплоть до его закрытия в 1936 г.) С ноября 1935 по декабрь 1937 г. она также была редактором в сельхозгизе, но в 1938 г. возобновился выход «Безбожника», и Е. А. Будилова вернулась туда в качестве литературного редактора. Ее работа в редакции закончилась в июле 1941 г., когда она вместе с сыном выехала из Москвы при эвакуации детей. Во время эвакуации (с апреля 1942 по август 1943 г.) Елена Александровна работала референтом в Гипроредмете Наркомцветмета в Асбестовском районе Свердловской области.

С 1929 по 1944 г. Елена Александровна состояла в браке, в 1944 г. развелась. Ее муж работал горным инженером в системе Министерства цветной металлургии. После развода Е. А. Будилова жила вместе с сыном. В сентябре 1943 г. они вернулись в Москву, и Е. А. Будилова поступила во Всесоюзный радиокomitee, где и трудилась до 1947 г. в должности редактора отдела пропаганды и агитации.

Следующим этапом научной биографии Будиловой стала учеба в аспирантуре Института философии Академии наук СССР с 1947

по 1950 г., ставшая началом ее долгой и плодотворной научной деятельности. Огромное влияние на творчество Елены Александровны и на формирование ее личности оказали взгляды ее научного руководителя С. Л. Рубинштейна, под руководством которого она написала и успешно защитила в 1950 г. кандидатскую диссертацию «Проблемы ощущения и мышления в трудах И. М. Сеченова».

По окончании аспирантуры Е. А. Будилова по объективным причинам не смогла остаться в Институте философии и с декабря 1950 г. по 1956 г. работала в Государственной библиотеке СССР им. В. И. Ленина в качестве главного библиографа, куда была направлена отделом аспирантуры АН СССР. Однако ее общение с С. Л. Рубинштейном продолжалось постоянно: не только в период написания диссертации, но и подготовки монографии на основе своей диссертации. За эти годы Е. А. Будилова опубликовала монографию о И. М. Сеченове, подготовила статьи в сборники Института философии АН СССР, а также печаталась в журналах «Вопросы философии», «Вопросы психологии», «Партийная жизнь», «Новый мир», «Библиотекарь», готовила библиографические и методические пособия, издаваемые Государственной библиотекой и Госкультпросветом. Ее статьи о Сеченове получали положительные отзывы. Рецензентами были М. Г. Ярошевский, который тогда работал в Ленинабаде в пединституте, Ф. Н. Шемякин из Института общей и педагогической психологии АПН, В. Н. Колбановский из Института философии АН и др. В положительных оценках работ Е. А. Будиловой специально подчеркивалось, что в ее статьях использовались *важные исторические материалы, остававшиеся доселе неизвестными*, что все ее работы сделаны доброкачественно и безупречно в стилистическом отношении.

В 1956 г., как только появилась возможность вернуться в сектор философских проблем психологии Института философии в качестве научного сотрудника, Е. А. Будилова сделала это. В 1972 г. сектор был переведен во вновь созданный Институт психологии АН СССР (в настоящее время – ИП РАН). Центральное место в работе коллектива сектора (его сотрудниками были К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, Е. В. Шорохова и др.) занимало исследование философских, методологических и теоретических проблем психологии. В работах Будиловой эти проблемы рассматривались в историческом аспекте.

Научные позиции Е. А. Будиловой формировались под влиянием социально-политической жизни и идеологии советского общества, что во многом определило материалистический характер ее научных взглядов. Официальной идеологической базой советской науки был

марксизм–ленинизм, и непреложное следование его принципам являлось общепринятой нормой научной мысли. Вместе с тем следует отметить, что именно в советский период в качестве важнейшей задачи выдвигается создание теоретико-методологических основ психологии и, соответственно, центральное место в системе психологической науки занимает разработка методологических проблем, адекватных как логике науки, так и запросам практики. Материалистические идеи творчески осмысливались учеными и выступали в качестве конструктивных общеметодологических оснований развития разных отраслей психологии, в том числе и истории психологии. Е. А. Будилова глубоко лично восприняла и осмыслила марксистскую диалектику, ставшую основным источником ее научного мировоззрения. Работа с 1928 по 1941 г. в журналах «Антирелигиозник» и «Безбожник» способствовала этому. На протяжении всей своей творческой жизни она никогда не изменяла своим принципам и убеждениям, которые сложились в ходе ее жизни и деятельности.

Важнейшим событием, определившим в дальнейшем жизненный путь Е. А. Будиловой, была ее встреча с С. Л. Рубинштейном в 1947 г. Она пришла в Институт философии, в котором была аспирантура по психологии (сектор философских проблем психологии в Институте философии был создан в 1945 г. и стал первым подразделением психологии в системе Академии наук СССР), чтобы узнать, как можно поступить в аспирантуру, и там впервые встретила С. Л. Рубинштейна. Увидев Е. А. Будилову, он поинтересовался, какие у нее намерения и какой она имеет багаж знаний, чтобы заниматься психологией. Она призналась, что данных для поступления у нее маловато, что никогда не занималась психологией, что недавно вернулась в Москву из уральского рудничного поселка, где жила в эвакуации с маленьким сыном, работала до войны в журналах, а после – в редакции Радиокomiteта. При этом Елена Александровна добавила: *«Но я умею работать»*. Действительно, эти слова были истиной и вскоре подтвердились делами.

Требования к принятым аспирантам, в числе которых оказалась и Е. А. Будилова, были высокие, от них ожидали напряженной работы и полной самоотдачи. Некоторые не выдерживали и уходили. С. Л. Рубинштейн предложил Елене Александровне изучать проблему мышления, провести исследование работ Вюрцбургской школы. Елена Александровна не была одинока в том, что у нее не было специальной психологической подготовки. То же относилось и к другим поступившим в аспирантуру, но С. Л. Рубинштейн пошел на некоторый риск и впоследствии сам много времени отдавал работе с ас-

пирантами, требуя от них также и посещения курсов лекций в МГУ (курса П. К. Анохина, спецкурса самого С. Л. Рубинштейна и др.). В секторе в то время работали такие известные ученые, как Н. Н. Ладыгина-Котс, С. В. Кравков, Н. А. Гарбузов, в совместных исследованиях принимали участие Б. М. Теплов и Ф. Н. Шемакин. Были и другие ученые из Ленинграда, в том числе М. Г. Ярошевский, начавший работать в другом секторе под руководством А. Г. Спиркина.

Как уже говорилось, центральное место в работе сектора занимали философские, методологические, теоретические проблемы психологической науки и одновременно критика зарубежной психологии по этим вопросам. Но установка С. Л. Рубинштейна не ограничивалась только разработкой проблем методологии и теории. Обязательным он считал проведение психологического эксперимента, в частности, экспериментального изучения мышления. Е. А. Будилова пишет, что она не решалась начинать такую сложную для нее работу. Но Рубинштейн впоследствии все-таки реализовал свой замысел с выпускниками отделения психологии МГУ. Результатом этих исследований, выполненных его учениками, был выпуск книги «О мышлении и путях его исследования» в 1958 г. и сборника экспериментальных работ «Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения» в 1960 г.

Важно подчеркнуть, что в конце 1940-х годов в секторе философских проблем психологии впервые было начато исследование истории русской психологии. До этого считалось, что *русской истории психологии не существовало*, но в 1947 г. под редакцией С. Л. Рубинштейна вышла книга Б. Г. Ананьева «Очерки истории русской психологии XVIII–XIX вв.» и ряд других работ – статьи С. Л. Рубинштейна о И. М. Сеченове, Б. М. Теплова о психологических воззрениях Н. Г. Чернышевского, А. И. Герцена и В. Г. Белинского и др.

Е. А. Будилова, как и другие сотрудники сектора во главе с С. Л. Рубинштейном, пережили дискуссии в 1950 г. – дебаты Павловской сессии АН СССР и АМН СССР о соотношении психологии и физиологии высшей нервной деятельности, когда отрицалась возможность объективного изучения психических процессов и тем самым психологии как науки. В этой полемике особенно трудно пришлось С. Л. Рубинштейну, поскольку он активно отстаивал и разъяснял предмет, метод и задачи психологии.

Под лозунгом «борьбы с космополитизмом» С. Л. Рубинштейн был отстранен от занимаемой должности, ему было предъявлено обвинение в антипатриотизме (утверждалось, что число ссылок на зарубежных авторов в его трудах превышает число рассматриваемых

работ отечественных ученых) и ряд других. Всем его бывшим аспирантам было рекомендовано консультироваться у Б. М. Теплова. Елена Александровна впоследствии вспоминала: «Когда я назвала Борису Михайловичу свою тему, то он, к моему великому удивлению, сказал: „А стоит ли браться за эту тему? Ведь у Сеченова статья „Кому и как разрабатывать психологию?“ – каких-нибудь двадцать страниц. Что вы об этом напишете?“ Я никак не ожидала такого отношения к сеченовской теме» (Будилова, 2019, с. 412). Но исследовательница *настояла на своем и продолжила исследование*. Такое ее поведение вполне можно считать *поступком*, поскольку она противостояла авторитетному мнению уже известного психолога, будучи только аспиранткой начального периода, не имея специального психологического образования.

Однако вскоре С. Л. Рубинштейн был восстановлен на работе, и Е. А. Будилова продолжила исследование уже под его руководством. Она успешно защитила диссертацию. Затем вышли одна за другой две ее книги под редакцией ее любимого научного руководителя. Елена Александровна признавалась, что после встречи с С. Л. Рубинштейном продолжала учиться у него «до конца его дней», давая ему высочайшую оценку и как человеку, и как учителю. Сергей Леонидович щедро делился своим временем и силами с учениками. Он регулярно вызывал к себе аспиранта с его планом диссертации, с отдельными главами, используемым материалом, спрашивая, какие возникли вопросы в ходе работы над темой. Таким образом он вел своих аспирантов к умению выделять и доказывать главное. Все это Е. А. Будилова испытала на себе. Он был объективен в своих оценках. Вдохновляющее впечатление на Е. А. Будилову произвела оценка Рубинштейном главы ее диссертации, в которой ей удалось представить новые материалы о сеченовском времени, о борьбе идей и участии в ней разных сил русского общества. Он оценил ее одним словом: «Блистательно!». Советы Сергея Леонидовича всегда были продуктивными, – например, такой: если автор готовит книгу, то не стоит использовать ее материал в статьях, дабы сохранить интерес читателей к новой работе.

Е. А. Будилова отмечает, что после выхода в свет и обсуждения «Основ общей психологии» С. Л. Рубинштейна упрекали, что книга написана сложным языком и трудна для понимания. Тогда он обратился к Е. А. Будиловой с поручением, дав исходные положения, собрать данные по проблеме понимания разных текстов. Позже им была написана специальная заметка «О понимании». В ней он подчеркивал, что понимание надо рассматривать «как результат по-

знавательной деятельности читателя, как процесс, в котором на основании данных в тексте отправных точек мысль читателя открывает новые качества этого текста. Тем самым понимание отличается от объяснения» (С. Л. Рубинштейн..., 1989, с. 303). Это задание имело свои позитивные последствия, состоящие в том, что Е. А. Будиловой самой захотелось провести конкретное исследование, посвященное *изучению психологии читателя*. Но такой труд ей не удалось осуществить из-за большого объема работы в секторе: нужно было готовить материалы для конференции и сборника «И. М. Сеченов и материалистическая психология», изданном в 1957 г., а также писать статью. В сборник впервые были включены архивные материалы: это были программы публичных лекций Сеченова, записи этих лекций и другие документы, а также статьи. Е. А. Будилова к тому времени уже собрала большой материал о фактах и событиях, связанных с идейной борьбой между сторонниками и противниками сеченовской психологической теории, с дискуссией 1870–1890-х годов о том, кому и как разрабатывать психологию. Так Е. А. Будилова продолжила линию разработки истории психологии, начатую монографией Б. Г. Ананьева и работами Б. М. Теплова о психологических взглядах Н. Г. Чернышевского, А. И. Герцена и В. Г. Белинского.

Е. А. Будилова пишет и о задании, которое она и другие ученики получили от С. Л. Рубинштейна за два дня до его внезапной кончины: собрать дополнительный материал к «Основам общей психологии». Сергей Леонидович считал, что для переиздания надо дополнить книгу (на основе данного им плана) новыми сведениями о развитии отечественной психологии, новыми материалами об экспериментальных данных по восприятию, мышлению и др. Она пишет: «Мне не было суждено стать экспериментатором, научиться этому тонкому умению у Сергея Леонидовича. Осталось продолжить начатые под руководством С. Л. Рубинштейна *историко-теоретические исследования*, неукоснительно помнить его требования доказательности изложения, обогащения новыми фактами и верность исходным методологическим принципам, перейти от досоветского периода становления русской психологической науки к послереволюционному времени в истории советской психологии, ее философским проблемам, разработке которых Сергей Леонидович посвятил свою жизнь» (Будилова, 2019, с. 419).

Говоря о жизненном пути и биографии Е. А. Будиловой, нужно подчеркнуть, что, кроме научной, она выполняла большой объем научно-организационной и консультативной работы: была на всех форумах психологов, принимала участие в подготовке симпозиу-

мов и конференций, выступала ответственным редактором многих психологических изданий, вела профсоюзную работу, была секретарем специализированного совета по защите докторских диссертаций и мн. др.

Характеризуя научную деятельность Е. А. Будиловой, следует напомнить ее слова, сказанные при поступлении в аспирантуру — «Я умею работать», — которые впоследствии подтвердились на деле. В качестве примера рассмотрим подробнее ее последнюю, четвертую, монографию «Социально-психологические проблемы в русской науке».

Прежде всего нужно сказать о том, что идея написать подобный труд не возникла у нее спонтанно. По существу, это был специальный *заказ, важное задание*, данное заместителем директора по научной работе ИП АН СССР Е. В. Шороховой, в то время исполнявшей функции заведующей сектором социальной психологии в Институте психологии РАН. Е. А. Будилова ранее в своих исследованиях не обращалась к истокам становления социальной психологии, и вообще социально-психологические проблемы долгое время, как она пишет, «оставались за пределами историко-теоретических исследований. Предпринятое их изучение в историческом аспекте показало, что эти проблемы возникали в разных сферах общественной практики, и требование практического применения социально-психологических знаний направляло развитие социальной психологии, начиная с первых описаний социально-психологических явлений, связанных с теми или иными сторонами жизни общества» (Будилова, 1983, с. 4). Таким образом, мы видим, что Елена Александровна в своей научной деятельности затрагивала самые важные, злободневные вопросы психологии как науки, способствуя ее развитию.

Воображение читателя поражает огромный объем проанализированного ею материала и разнообразие источников, использованных для решения поставленных задач. Это относится ко всем книгам Будиловой, но специально хочется процитировать здесь слова самой исследовательницы о ее последнем труде. Она пишет, что «Обследованию подлежали разного рода источники — от специальных монографий до журналистских очерков, от теоретических работ до записей личных наблюдений в практике судебных, военных деятелей, врачей, от сводных трудов, опирающихся на кропотливый статистический анализ множества судебных дел, до описания единичных фактов судебно-медицинской экспертизы и клинических исследований, от материалов научных обществ до дневников офицеров, от прото-

колов лабораторных экспериментов до впечатлений политических ссыльных в Сибири или записей этнографа в Новой Гвинее... столь разные источники содержат разного рода данные, по-разному сообщают факты и обладают разными уровнями обобщения. Чтобы сохранилась непосредственность привлеченного материала, неповторимость впечатлений участников событий, своеобразие первых конкретных социально-психологических исследований, проведенных в нашей стране сто и более лет назад, в книге подробно изложены впервые собранные воедино социально-психологические факты, приведены многочисленные выдержки из исторических источников» (Будилова, 1983, с. 9). Многие использованные источники находились в забытых, малодоступных изданиях, с которыми следовало познакомиться читателей. Обращалась исследовательница и к результатам различных государственных программ, разработанных в 1840–1850-е годы и направленных на изучение народной психологии. Они служили основой для психологического анализа результатов многолетнего сбора этнографических данных и получения богатого и ценного материала в плане раскрытия социально-психологических проблем и особенностей жизни человека в социуме. Как отмечает Будилова, это были первые конкретные социально-психологические исследования не только в России, но и в мире.

Елена Александровна нередко цитирует в своей работе также и документы, связанные с деятельностью Русского географического общества. В задачи общества входило исследование русского крестьянства, получение разносторонних сведений о народах Сибири, Средней Азии, Кавказа. Также важным, по мнению Бэра, который возглавлял этнографический отдел, было изучение способа жизни, умственных способностей народа, его нравов, религии, предрассудков, языка, сказок, песен, музыки. Н. И. Надеждин, который являлся членом этого отдела, считал необходимым изучение материальной и духовной культуры народа, его психических качеств и общего психического склада. Ему вторил К. Д. Кавелин, который выдвинул идею: постараться определить характер народа путем изучения отдельных его психических свойств и их взаимосвязи. Е. А. Будилова пишет о том, что ряд идей, выдвинутых К. Д. Кавелиным, опередили свое время, в том числе «метод психологического исследования духовной стороны человека по продуктам духовной деятельности — памятникам культуры, верованиям, фольклору. Кавелин высказал эти свои мысли много раньше В. Вундта, положившего такие идеи в основу своей психологии народов» (Будилова, 1983, с. 115). Исследовательница показала, что в этнографическом отделе этого общест-

ва в конце 1840-х годов было положено начало новой отрасли психологии — народной психологии.

Книга Е. А. Будиловой «Социально-психологические идеи в русской науке» содержит семь глав: «Два лагеря в русской психологической науке и проблемы социальной психологии», «Социально-психологические проблемы в юридической психологии», «Социально-психологические проблемы в военной психологии», «Этническая психология», «Социально-психологические проблемы в психиатрии», «Православная церковь и проблемы социальной психологии», «Социально-психологические проблемы в социологии и революционное движение». Эта монография неизменно (как и другие ее работы) получает высокую оценку историков психологии, она образец глубокого анализа историко-психологического материала, накопленного в смежных с психологией дисциплинах. Как отмечал Б. Г. Ананьев, «Никакое решение проблем в психологии не может идти в отрыве от материала, накопленного психологией и смежными науками» (курсив мой. — Т. А.) (цит. по: Логинова, 2006, с. 88).

Работы Е. А. Будиловой раскрывают огромный объем материала и высочайшую напряженность мысли по его обобщению. Не будет преувеличением сказать, что ее согласие и смелость взяться за разработку новой проблемы и выполнить ее на высоком теоретическом уровне можно считать «деянием», потребовавшим от нее колоссального напряжения и недюжинных творческих способностей. Думается, что можно говорить об этом и более обобщенно: изменение проблематики на ее жизненном пути и такой накал деятельности в связи с поставленной новой задачей, которую необходимо было решить с целью нового шага в развитии истории психологии, представляли собой *и поступок, и деяние, и событие одновременно*.

За свою напряженную, продуктивную деятельность она имела ряд наград, какие были приняты в то время. Так, 12 марта 1969 г., когда ей исполнилось 60 лет, был подписан приказ: Е. А. Будиловой объявить благодарность за подписью директора Института философии АН СССР П. В. Копнина. Кроме того, она была награждена медалью «За доблестный труд в ВОВ» в 1946 г., юбилейной медалью «30 лет победы в ВОВ» в 1976 г., медалью «Ветеран труда» в 1983 г. В связи с 70-летием она получила почетную грамоту Президиума ЦК профсоюзов, работников просвещения, высшей школы и научных учреждений, а также почетную грамоту Президиума АН СССР и Президиума ЦК профсоюзов в 1984 г. Несомненно, можно считать признанием ее заслуг и в то же время своеобразной наградой Института психологии РАН публикацию ее работ в академической се-

рии «Памятники психологической мысли». Первый том под названием «Труды по истории русской психологической мысли. Вторая половина XIX—начало XX века» включает в себя две ее книги: «Учение И. М. Сеченова об ощущении и мышлении» и «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX—начало XX в.)» (Будилова, 2008). Вторым том «Труды по истории психологии» (Будилова, 2009) включил в себя также две ее книги: «Философские проблемы в советской психологии» и «Социально-психологические проблемы в русской науке».

О личностных качествах Е. А. Будиловой

Говоря о жизненном и творческом пути Е. А. Будиловой, нельзя не сказать и о ее личностных качествах, поскольку мы, сотрудники — вначале сектора философских проблем психологии Института философии АН СССР, а затем Института психологии РАН, — работали вместе с нею на протяжении почти двадцати лет. И это, конечно, было большой удачей для нас. Елена Александровна с первого момента знакомства с нею располагала к себе тем вниманием и приветливостью, которые освобождали человека от скованности и напряжения, как правило, возникающих при общении с большим ученым от благоговения перед его авторитетом. Появлялась свобода в общении, и собеседник не боялся сказать что-то не то, или даже ошибочное, или недодуманное, или просто невпопад.

Елене Александровне были свойственны мягкая, неподдельная доброжелательность, простота и деликатность, скромность и неприязнительность в жизненных обстоятельствах. В ее внешности, манере поведения, речи, интонациях чувствовалась врожденная интеллигентность. Она никогда не повышала голоса, даже когда отстаивала свою позицию или высказывала критические замечания при обсуждении работ на заседаниях сектора или ученого совета. Чувствовалось, что ей было неловко говорить человеку что-то неприятное, но в то же время было видно, что и сохранять сдержанность ей нелегко (так как в этот момент видны были признаки волнения на лице).

Общаться с Еленой Александровной всегда было приятно: можно было говорить обо всем, на любые темы — от научных, социальных и вплоть до личных и даже бытовых. Любого собеседника она всегда внимательно слушала, вникала в его положение и проблемы. Если это была научная проблема, то помогала ее лучше понять, осознать и найти пути решения; если личная, то высказывала непредвзятое мнение, давала добрый, ненавязчивый совет. Справедливо

сказать, что в общении она была легким человеком, всегда с ровным настроением.

Несмотря на то, что у Елены Александровны были большие достижения в научной деятельности по истории отечественной психологии, и она имела большой авторитет в научных кругах, не создавалось впечатления, что она стоит «над» собеседником. Ей не были свойственны назидательность и стремление поучать других. Она была демократична в общении, всегда «на равных» с молодыми сотрудниками.

Е. А. Будилова была очень эрудированным человеком. У нее были обширные знания не только в области психологии, но и в философии, физиологии, социологии, истории. В ее работах практически всегда можно найти необходимую справку по многим вопросам, касающимся проблем становления и развития отечественной психологии или отдельных персоналий, перечень которых равен примерно 500.

Елена Александровна была исключительно высоконравственной личностью и в науке, и в жизни. Ее принципы были органичны и тверды, а слова никогда не расходились с делом. Она отличалась надежностью, высокой ответственностью и исполнительностью в любых делах, что не может не являться ярким примером ученого, человека, личности для молодого поколения. Ее научным кумиром был С. Л. Рубинштейн, и она очень проникновенно и интересно о нем рассказывала.

Хочется сказать, что эта ее характеристика не есть результат только моего восприятия личности Елены Александровны: такого же мнения о ней были и другие ее коллеги и сотрудники — И. И. Чеснокова, И. А. Джидарьян, В. Г. Асеев — говорившие о ней как о человеке высокопрофессиональном, душевном и интеллигентном. Вера Александровна Кольцова, работая вместе с ней длительное время над проблемами истории психологии, в воспоминаниях о Е. А. Будиловой давала ей очень высокую профессиональную и личностную оценку, отмечала ее деликатность, тактичность и мудрость.

Е. А. Будилова была очень гостеприимным человеком, любила, когда к ней приходили близкие по духу люди, в том числе и молодые сотрудники, всегда очень приветливо их встречала, угощала чаем и пирогами, причем собственной выпечки, и как-то невольно всегда становилась центром внимания в этом общении.

У нее были разносторонние интересы. Она любила путешествовать, и когда в Институте философии или в Институте психологии организовывались экскурсии по городам России или в Прибалтику,

всегда с удовольствием принимала в них участие, активно интересуясь историческим прошлым посещаемых мест.

О личной жизни Е. А. Будиловой известно немного, тем не менее, судя по отдельным ее высказываниям, можно было судить, что она была напряженной и насыщенной множеством проблем, решать которые ей приходилось самостоятельно, полагаясь только на себя. Е. А. Будилова гордилась успехами своего сына Михаила Леоновича Гаспарова (1935–2005), который стал выдающимся ученым-филологом. Она много времени посвящала семье и любимой внучке Елене, которую называла Алена. И когда приходила в институт, то их имена нередко «участвовали» в разговоре с сотрудниками, которые могли узнать некоторые подробности их жизни и вместе с ней порадоваться их успехам.

Заключение

Обобщая сказанное, можно с полной уверенностью сказать, что основные способности Е. А. Будиловой реализовывались в научной сфере. Более того, она всю себя посвятила науке, с необыкновенной энергией занимаясь ею. Уместно здесь привести слова Н. А. Логиновой, которая, подчеркивая непосредственную связь между наукой и личной жизнью, пишет: «Наука для настоящего ученого – дело всей жизни. Нет границ между личным и научным в структуре жизненного пути» (Логинова, 2006, с. 39). И еще: «Ведь жизнь большого ученого вся целиком включена в его научное развитие, особенно, как мне кажется, это характерно для ученых-гуманитариев» (там же, с. 84). Эти слова были сказаны ею в отношении Б. Г. Ананьева, но представляется, что они справедливы и по отношению к другим выдающимся ученым.

Е. А. Будилова своей деятельностью показала пример высокой преданности служения психологической науке. К ее работам, которые заслуживают характеристики энциклопедических, несомненно, еще долго будут обращаться историки психологии разных поколений.

Вполне правомерно отметить, что исследования Е. А. Будиловой находятся на высочайшем уровне по ряду важнейших характеристик: ею привлекается огромный объем историко-психологического материала, анализируются самые острые и фундаментальные историко-теоретические и методологические проблемы, рассматриваются взгляды множества ученых, сам анализ ведется с объективных позиций. Результаты ее работ отличаются глубиной и вневременностью.

Научное наследие Е. А. Будиловой – это воссоздание пути становления и развития истории психологии в России. Благодаря трудам этого замечательного ученого психологическое сообщество смогло лучше осознать и понять богатую открытиями, сложную и драматическую историю развития отечественной психологической науки, увидеть *глубокую преемственность традиций* отечественной психологии и тем самым поднять на новый уровень разработку ее сложнейших проблем.

Литература

- Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. М.: Наука, 1989.
- Артемьева Т. И. Е. А. Будилова как историограф отечественной психологии // История отечественной и мировой психологической мысли: Ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 119–125.
- Артемьева Т. И., Журавлев А. Л., Кольцова В. А., Шапошникова О. В. Е. А. Будилова как историк и методолог психологии // Е. А. Будилова. На рубеже веков: очерки истории русской психологии конца XIX–начала XX века. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 5–17.
- Борис Герасимович Ананьев: Биография. Воспоминания. Материалы / Авт.-сост. Н. А. Логинова. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006.
- Будилова Е. А. Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX–начало XX в.). М.: Изд-во АН СССР, 1960.
- Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972.
- Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке. М.: Наука, 1983.
- Будилова Е. А. Труды по истории русской психологической мысли: вторая половина XIX–начало XX века. М.: Наука, 2008.
- Будилова Е. А. Труды по истории психологии. М.: Наука, 2009.
- Будилова Е. А. На рубеже веков: очерки истории русской психологии конца XIX–начала XX века. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Мате-

Т. И. Артемьева

- риалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- История отечественной и мировой психологической мысли ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: Материалы Всероссийской конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Кольцова В. А.* История психологии: проблемы методологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. К 100-летию со дня рождения / Отв. ред. член-корр. АН СССР Б. Ф. Ломов. М.: Наука, 1989.
- Славская А. Н.* История создания научного труда «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейна // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 302–307.

РАЗДЕЛ I

Научное наследие Е. А. Будиловой и методологические проблемы современной истории психологии

Е. А. Будилова как основатель научной школы истории психологии

И. С. Алексеенко

Развитие современной науки характеризуется глубокими преобразованиями в области ее методологии и теории. В такие периоды, как правило, возрастает значимость историко-психологических исследований, которые одновременно являются условием дальнейшего перспективного развития науки в целом.

Елена Александровна Будилова является одним из наиболее крупных специалистов второй половины XX в. в области историографии отечественной психологической науки. Ее труды имеют огромное значение для историко-теоретических исследований, так как в них дан систематический философско-методологический анализ развития психологической науки, представлена периодизация отечественной психологии и охарактеризованы страницы ее истории, малоизвестные до того времени.

Тридцать лет назад, в связи 80-летием Е. А. Будиловой, коллеги высоко оценили ее вклад в психологическую науку: «Ваши книги стали настольными книгами для всех, кто вступает на путь научных исканий, они являются подлинной энциклопедией истории нашей науки, позволяют понять глубокую преемственность традиций отечественной психологической науки, по достоинству оценить ее оригинальность» (Алексеенко, 2006, с. 107).

Роли психологического наследия Елены Александровны Будиловой в развитии отечественной истории психологии посвящена кандидатская диссертация И. С. Алексеенко (Алексеенко, 2006), где подробно освещены ее жизненный путь, общественная и научная деятельность, дан анализ трудов.

Творчество Елены Александровны Будиловой и ее последователей отличает прежде всего строгая научность. Как отмечает Л. И. Анцыферова, в нем «не было никакой художественности, не допускалось ни одного лишнего слова» (там же, с. 233). Елена Александровна имела своеобразный стиль изложения материала, характеризую-

шийся логической доказательностью и обоснованностью выводов, сопровождающийся представлением многочисленных историко-психологических фактов, глубиной методологической проработанности исследуемых историко-психологических проблем, системностью их анализа, единством методологического и исторического в изучении истории психологии, «новаторским подходом к решению научных задач» (Артемьева, Кольцова, 2009, с. 119). Показательно также то, что методология истории психологии была не только той опорой, на которой она строила свои конкретно-исторические исследования, но и предметом ее детального и глубокого изучения. Можно проследить строгую системность в изучении ею историко-психологических событий: история психологии изучалась Будиловой на разных уровнях и включалась в общественную жизнь в тех логических и теоретических связях, в которых строились психологические знания каждого этапа. На мой взгляд, все эти особенности научного стиля изложения исторического материала были унаследованы ее последователями, и прежде всего – ее ученицей Верой Александровной Кольцовой, которая после Елены Александровны Будиловой являлась организатором историко-психологических исследований в Институте психологии АН СССР (позднее ИП РАН). При организации этой работы Вера Александровна использовала принципы, заложенные Е. А. Будиловой.

Научно-творческая биография Е. А. Будиловой получила свое начало в 1926 г., когда она стала студенткой Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. В 1930 г. она получила специальность «этнограф» на философском факультете (отделение истории). Базовое университетское образование, несомненно, определило направленность научной деятельности Елены Александровны.

В период с 1929 по 1941 г. она является литературным сотрудником в различных атеистических изданиях: журнале «Антирелигиозник», газете «Безбожник».

Практически сразу после Великой Отечественной войны, в 1947 г., Е. А. Будилова поступает в аспирантуру, именно тогда начинается ее плодотворная научно-исследовательская деятельность. 13 октября 1950 г. она становится кандидатом психологических наук. Под руководством С. Л. Рубинштейна она написала и успешно защитила диссертацию по теме «Проблемы ощущения и мышления в трудах И. М. Сеченова». Именно Сергей Леонидович Рубинштейн сыграл решающую роль в становлении Елены Александровны как теоретика, методолога истории психологии.

Вот как она сама рассказывает об этом периоде жизни: «В тот год все мы, поступавшие в аспирантуру, не имели специальной психологической подготовки. Только потом я поняла, на какой огромный труд обрекал себя руководитель сектора, взявшись за наше обучение, и как велико было его стремление помочь психологической науке. Мне предстояло определить направление моей работы. У меня не было опыта психологических исследований, и я, испытывая почтение перед экспериментальной психологией, в то же время не решалась заниматься экспериментами, хотела углубить свои знания и обратилась к истории. В годы войны и сразу после нее особенно обострено было чувство Родины, отсюда и желание обратиться прежде всего к прошлому отечественной науки. Сергей Леонидович согласился с тем, что на первых порах я займусь исторической темой, а потом экспериментами. Но история меня целиком захватила. Накапливался все новый и новый материал, возникали новые задачи. Так я все больше углублялась в историко-теоретические исследования» (Будилова, 2019, с. 421). Развитие историко-психологических идей С. Л. Рубинштейна нашло отражение также и в трудах Л. И. Анцыферовой, Е. В. Шороховой, М. Г. Ярошевского.

Стаж научно-творческой работы Е. А. Будиловой, а значит и ее научной школы, составил более 40 лет, ее научно-психологическое наследие включает в себя более ста научных работ, из них четыре известные монографии: «Учение И. М. Сеченова об ощущении и мышлении» (Будилова, 1954), «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX–начало XX в.)» (Будилова, 1960), «Философские проблемы в советской психологии» (Будилова, 1972), «Социально-психологические проблемы в русской науке» (Будилова, 1983).

В период с 1950 по 1955 г. Елена Александровна работает в научно-методическом отделе Государственной библиотеки им. В. И. Ленина, с 1956 г. она сотрудник сектора философских проблем психологии Института философии АН СССР. Работа в секторе заложила основы будущей научной школы по истории психологии, определив ее особенности.

На становление Е. А. Будиловой как теоретика и методолога истории психологии, а соответственно, и на особенности ее научной школы оказало влияние и то окружение (Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская, М. Г. Ярошевский, Е. В. Шорохова и др.), в котором она оказалась, придя на работу в сектор философских проблем психологии ИФ АН СССР. Коллектив вышеуказанного сектора был объединен общей теоретической лини-

ей и единими методологическими принципами, которые получили развитие в коллективных монографиях и других работах. Центральное место в них заняли, естественно, философские, методологические, теоретические проблемы психологии. В частности, исследование этих проблем связывалось с историческим подходом к ним, с изучением истории отечественной и мировой психологии, с критическим анализом данных современной зарубежной науки. Коллектив сектора стал своеобразным «оппонентным кругом», в котором формировалось научное мировоззрение Елены Александровны.

Конечно же, нужно понимать также, в какой социально-политической обстановке складывалась будущая научная школа истории психологии. Это были послевоенные годы, когда, как рассказывает сама Елена Александровна, люди, одухотворенные победой, стремились к открытиям и новым подвигам. С другой стороны, это были годы тотального идеологического контроля, охватившие гуманитарные науки в первую очередь.

Можно выделить, хотя очень условно, два этапа научно-исследовательской деятельности Елены Александровны: первый (1956–1974), когда областью ее научных исследований были философские проблемы психологии в их историко-теоретическом аспекте, методологические проблемы историко-теоретического исследования, история, и второй (1975–1991), когда основными направлениями в научно-исследовательской работе стали проблемы социальной психологии в русской науке второй половины XIX–начала XX в.; методологические проблемы истории отечественной социально-психологической науки; вопросы о роли психологической науки в русской культуре XIX века.

По мнению Е. А. Будиловой, именно постановка философских проблем психологии предопределяет построение психологической теории и имеет методологическое значение для историко-теоретического исследования. Она отмечает что «место философских проблем в психологической теории определяется, во-первых, тем, что для каждой психологической теории исходным является решение вопроса о природе психического и, во-вторых, тем, что решение философских проблем направляет на основе научных фактов разработку методологических принципов, которые определяют предмет и методы исследования, анализ и обобщение фактов. Таким образом, соотношение науки с объектом познания опосредствуется методологией научного познания. Поэтому исследование философских проблем психологии приобретает методологическое значение для анализа истории развития психологической науки» (Будилова, 1960, с. 5).

В частности, занимаясь написанием монографии «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке», Елена Александровна выяснила, что в центре этой борьбы были дискуссии по философским проблемам психологии: о природе психического и в связи с этим — о предмете и методах психологии, о чувственном познании и мышлении, о «свободе воли», о соотношении теории и эксперимента. Елена Александровна исследует также роль учения И. М. Сеченова в истории психологии, принимает активное участие в подготовке Всесоюзного совещания по вопросам физиологии высшей нервной деятельности (Алексеенко, 2006, с. 99).

Одна из самых значительных монографий Е. А. Будиловой — «Философские проблемы в советской психологии», впоследствии защищенная ею как докторская диссертация, — содержит исторические главы об основных этапах развития советской психологии, месте и роли в них философских проблем, об отдельных философских проблемах психологии: проблемах развития психики, сознания и деятельности, рефлексивной теории, взаимосвязи основных характеристик психики и ее детерминации и др. Был изучен и восстановлен исторический процесс освоения философских положений марксизма психологией. Все перечисленные выше вопросы также были освещены автором в научных статьях этого периода.

С 1975 г. Е. А. Будилова впервые начинает изучать новую для нее тему «Проблемы социальной психологии в русской психологической науке (вторая половина XIX–начало XX в.)». На базе огромнейшего источниковедческого материала, в результате исследования различных фактов Е. А. Будиловой была обоснована непосредственная связь социальной психологии с практикой судебного и военного дела, медициной, с развитием языкознания, правоведения, социологии, этнографии и других смежных с психологией наук. Показано, что зарождение социально-психологической мысли в России происходило в основном внутри прикладных отраслей и что именно связь психологии с практикой диктовала постановку той или иной социально-психологической проблемы.

В течение всей своей научно-исследовательской деятельности Елена Александровна проводила большую организационную и консультативную работу. Она участвовала в подготовке различных симпозиумов по истории психологии на Пятом и Седьмом съездах психологов; в организации и проведении различных конференций (юбилейных конференциях, посвященных 100-летию экспериментальной психологии в России, 100-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна и др.). Кроме того, она являлась профоргом сектора

философских проблем психологии, членом бюро Научного совета по теории и истории развития психологии при АПН СССР, председателем конкурсной комиссии Института, участвовала во всех психологических форумах и совещаниях, состояла членом Ученого совета, выполняла обязанности ученого секретаря специализированного совета по защите докторских диссертаций.

Следует отметить огромное историографическое значение научной школы Е. А. Будиловой. Так, в ее творчестве отражен ход почти векового развития психологии в отечественной науке. Т. И. Артемьева, оценивая вклад Будиловой в развитие психологической науки, констатирует: «Елена Александровна принесла в нашу науку много имен, неизвестных в то время, она все творчество посвятила изучению историко-психологической мысли в отечественной науке. И главными в ее творчестве были проблемы методологии истории психологии. Она доказала их большое значение для психологической науки. Ее научные произведения „Философские проблемы в советской психологии“, „Проблемы социальной психологии в русской науке“ являются настольными книгами для историков психологии. Они помогают осмыслению психологического знания в определенный исторический период развития общества и науки» (Алексеенко, 2006, с. 235).

Своеобразной энциклопедией развития отечественной дореволюционной психологии является монография «Борьба материализма и идеализма в русской науке». В ней показано, что позиции наиболее прогрессивных ученых в России того времени, отстаивавших в психологии материалистическое решение основных философских проблем, фактически доставила русской психологии виднейшее место в мировой истории этой науки. В данной монографии получили отражение жизненный путь и научная деятельность представителей как идеалистического (Г. И. Челпанов, Л. Н. Лопатин, М. И. Владиславлев, М. М. Троицкий и др.), так и материалистического лагеря (И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, П. И. Ковалевский, А. А. Токарский и др.) в отечественной истории психологической науки. В ней характеризуется развитие отечественной психологической науки со второй половины XIX в. и до 1917 г. Изложены главнейшие факты истории психологической науки в России, исследуется содержание и ход борьбы материалистической сеченовской психологии с господствовавшим тогда идеализмом, показана связь борьбы в науке с общественно-политическими условиями в стране, выявлены особенности становления психологии как самостоятельной экспериментальной дисциплины.

Огромное историографическое значение имеет изучение Будиловой истории советской психологии. В монографии «Философские проблемы в советской психологии» показан весь ход развития советской психологии с точки зрения борьбы различных школ с 1917 и до 1972 г., изучен и восстановлен исторический процесс внесения философско-методологических положений в психологию, исследованы особенности роли и места в ней философских проблем. Кроме того, довольно подробно рассмотрены взгляды ведущих советских психологов того периода: Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.

Следует отметить вклад трудов Елены Александровны в изучение становления социально-психологических идей в русской общественной мысли, результатом которого стала еще одна монография – «Социально-психологические проблемы в русской науке», где проанализировано зарождение социально-психологического знания в разных областях науки – в этнографии, в психиатрии, в военном деле и в других практических областях.

Велико методологическое значение научного творчества Е. А. Будиловой для истории психологии. Можно с уверенностью сказать, что проблемы методологии истории психологии пронизывают все ее исследования. Историю психологической науки Е. А. Будилова рассматривает как «развертывающийся в ходе общественно-исторического развития процесс познания определенной области действительности» (Будилова, 1969, с. 153). Она пишет: «Изучение истории психологии ставит своей целью раскрыть процесс все более полного отражения объекта науки в научной теории. Задача такого исследования заключается в выяснении причин социального порядка, обуславливающего ход развития науки, которая в конечном счете детерминируется ее объектом» (там же). Огромным видится ей спектр изучения методологических проблем. Так, исследуя вопросы принципов общей психологии в историческом аспекте, Елена Александровна отмечает, что они образуют некий методологический каркас психологической науки, сами опираются на переработку научной фактологии, а также на решение философских проблем. Их функции видятся Будиловой в формировании направлений научного поиска исходя из общемировоззренческой позиции, а также в объединении результатов исследований, в формировании на этой основе системы категорий исторического и логического.

Изучение истории психологии также строилось в основном вокруг ее методологических основ: поднимались вопросы разработки теоретических принципов отечественной психологии, фило-

софские проблемы психологии, проблемы изучения отечественной психологии зарубежными исследователями. Будилова определила первостепенное значение для развития отечественной психологии философских проблем, охарактеризовала методологические основы психологической науки и довольно многогранно отразила весь ход истории русской (дореволюционной и советской) психологии.

Таким образом, изучение истории отечественной психологии велось Е. А. Будиловой в нескольких направлениях: философские проблемы истории психологии, проблема детерминации историко-психологического процесса, проблема периодизации истории психологии. Разработка методологических проблем осуществлялась ею в двух направлениях: методология истории психологии и история методологии отечественной психологии, причем первое служило способом для реализации второго. Е. А. Будилова все свои творческие искания посвятила методологическим проблемам истории психологии и оставила значительный след в развитии психологической науки. Кроме того, Елена Александровна является основателем особого стиля, который отличает следование принципам строгой научности, доказательности и обоснованности выводов, глубина методологической проработанности изучаемых проблем, комплексность и системность их анализа, единство методологического и исторического в изучении истории психологии.

Литература

- Алексеенко И. С.* Роль психологического наследия Е. А. Будиловой в развитии отечественной истории психологии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Артемьева Т. И., Кольцова В. А.* Е. А. Будилова как историк и методолог психологии (к 100-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 119–124.
- Будилова Е. А.* Учение И. М. Сеченова об ощущении и мышлении. М.: Изд-во АН СССР, 1954.
- Будилова Е. А.* Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX–начало XX в.). М.: Изд-во АН СССР, 1960.
- Будилова Е. А.* О взаимосвязи теории и истории // Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1969. С. 153–189.
- Будилова Е. А.* Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972.

- Будилова Е. А.* Социально-психологические проблемы в русской науке. М.: Наука, 1983.
- Будилова Е. А.* На рубеже веков: Очерки истории русской психологии конца XIX–начала XX века / Под общ. ред. В. И. Белопольского, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.

История исследовательской психологии в СССР: историографические взгляды Е. А. Будиловой¹

О. А. Артемьева

Историография советской психологии представляет собой перспективное направление современных историко-психологических исследований. Значительным вкладом в его разработку являются не только исследования отдельных авторов (Богданчиков, 2018; Кольцова, Артемьева, 2013; Стояхина, 2008; и др.), но и материалы ряда конференций, проводимых российскими историками психологии: «Московские встречи», «Арзамасские чтения», конференции, посвященные памяти Е. А. Будиловой (Актуальные проблемы..., 2009; Артемьева и др., 2019; Будилова, 2019; История отечественной..., 2006, 2010, 2016; и др.).

Трудности реконструкции истории советской психологии связаны с отсутствием единого устоявшегося подхода к интерпретации процесса и результатов развития психологической науки и практики в СССР. Обусловлено это относительной свежестью событий, наличием разных взглядов на оценку ее детерминант и достижений и др.

Актуальной для исследования истории советской психологии является проблема взаимоотношений исследовательской и практической психологии, во многом индуцированная методологическими дискуссиями последних двадцати лет (Взаимоотношения исследовательской и практической психологии, 2015; Ушаков, Журавлев, 2011; и др.). На наш взгляд, главным итогом проведенной работы для истории отечественной психологии является понимание необходимости *дифференцированного исследования*, с последующим сопоставлением истории психологических исследований и истории практической работы психологов. Только при таком подходе проблема взаимоотношения практической и исследовательской психологии имеет гносеологический статус.

¹ Работа подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ ОГОН № 17-36-01096.

Проблема историографии советской психологии имеет ряд аспектов, прежде всего предметно-логический, личностный, социальный и выделенный В. А. Кольцовой процессуальный (Кольцова, 2004). Фундаментальный вклад в разработку предметно-логического и процессуального аспектов данной проблемы сделан Е. А. Будиловой. В ее монографии «Философские проблемы в советской психологии» (Будилова, 1972) предлагается не просто интеллектуальная история психологии, но реконструкция реального социально детерминированного противоречивого процесса развития науки, раскрываются как гносеологический, так и онтологический аспекты истории психологии. Эта книга, посвященная истории советской психологии, является примером реализации принципов историко-психологического исследования. Позже данные принципы были систематизированы ее последователем В. А. Кольцовой в методологически фундированном исследовании развития психологии. В своей монографии «Теоретико-методологические основы истории психологии» Вера Александровна раскрыла как общенаучные, так и конкретно-научные принципы: 1) детерминизма, 2) единства логического и исторического, 3) системности, 4) объективности и вместе с тем 5) конструктивно-позитивного анализа истории психологии, 6) периодизации и преемственности, 7) перспективной ориентированности, 8) единства коллективного и индивидуального творчества в развитии психологического познания (Кольцова, 2004).

Реализация *принципа системности* предполагает характеристику психологического познания как многоаспектного, многомерного, многоуровневого, детерминированного системой факторов, предпосылок и условий. В центре внимания вышеназванной монографии Е. А. Будиловой история исследовательской, главным образом фундаментальной, психологии. Работа содержит глубокий анализ решения советскими учеными философских и методологических проблем психологии. Вместе с тем реконструкция истории научной мысли проводится в связи с развитием прикладной и практической психологии, в культурно-историческом и идеологическом контекстах.

Принцип единства логического и исторического направляет исследователя на выявление соотношения содержательных достижений и конкретной динамики развития науки. Ценность монографии Е. А. Будиловой в том и состоит, что представлены не просто идеи советской психологии, но логика их развития, реальные процессы, в ходе которых эти идеи рождались: решения учеными задач социалистического и коммунистического строительства, институ-

ционализации психологической науки, проведения научных дискуссий и обсуждений и др.

Принцип детерминизма ориентирует историка психологии на выявление системы причин, обуславливающих становление и развитие психологического познания: предметно-логических, личностных и социальных. Хотя основной задачей исследования Е. А. Будиловой является описание истории идей, автор представляет развитие советской психологии в тесной связи с социальными условиями и факторами, уделяя также внимание вкладу отдельных ученых.

Реконструкция более чем полувековой истории советской психологии позволяет Е. А. Будиловой реализовать *принцип периодизации и преемственности* в развитии психологического знания, предполагающий выделение и изучение качественно различных периодов, установление логических эволюционных связей в развитии единого и непрерывного процесса психологического познания. Автор представляет становление и развитие советской психологии на протяжении трех периодов: 1917–1931, 1931–1945 и 1945–1971 гг.¹

Начальный этап советской психологии (1917–1931)

Октябрьская революция, положившая начало первому периоду, по словам Е. А. Будиловой, принесла русской психологии выход из методологического кризиса, открыв перед ней «путь марксизма» (Будилова, 1972, с. 7–9). В науку пришли новые методологические установки борьбы против идеалистического мировоззрения, за материализм в науке. Однако становление новой науки требовало времени и значительной философской работы по преодолению механистических ошибок. Так, марксистский тезис о роли деятельности человека в формировании его сознания был, по мнению автора, представлен в психологических учениях таким образом, что деятельность отрывалась от характеристики психики как отражения действительности.

Сложный процесс внедрения марксистской методологии в общественные и естественные науки обусловил теоретические дискуссии 1920-х годов и получил в них поддержку. Несмотря на критику получившей распространение в эти годы реактологической методологии К. Н. Корнилова, рефлексологической – В. М. Бехтерева и др., влияние этих идей на решение ряда проблем психологической теории чувствовалось вплоть до начала 1950-х годов. Тем не менее, благодаря дискуссиям о предмете, методе и задачах новой психологии

¹ Граница последнего периода обусловлена годом публикации работы.

научным сообществом были приняты диалектико-материалистические принципы построения марксистской психологии.

Становление марксистской психологической науки (1931–1945)

В это время ведущей становится проблема общественно-исторической обусловленности психики. Положение о зависимости поведения человека от социальных условий объединяет всех советских психологов. В качестве исходного методологического принципа принимается диалектико-материалистический принцип развития. Основная роль в его разработке отводится П. П. Блонскому и Л. С. Выготскому. По сравнению с положением дел в психологии 1920-х годов опыт разработки диалектико-материалистических принципов психологической теории и решения философских вопросов создавали условия для подступа «к проблемам, где ранее потерпел неудачу механистический подход», на новом теоретическом уровне (Будилова, 1972, с. 77). Такими проблемами были прежде всего, проблема взаимоотношения психических и физиологических процессов и проблема взаимоотношений психологии и физиологии.

Постановка советскими учеными задачи создания новой *системы* материалистической психологии, опирающейся на философский фундамент диалектического материализма, связывается Е. А. Будиловой с «крушением всех попыток приспособить к марксизму прежние построения психологии» (там же). Основная роль в решении этой задачи отводится С. Л. Рубинштейну, который, опираясь на марксистскую *концепцию деятельности*, в 1934 г. высказал и обосновал идею *единства сознания и деятельности* как принципа построения марксистской психологической теории. В дальнейшем этот принцип получил теоретическую и экспериментальную разработку в исследованиях А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова, Б. Г. Ананьева, Б. М. Теплова и многих других психологов, став ведущим методологическим принципом советской психологии. В связи с принципом единства сознания и деятельности происходила дальнейшая разработка принципа развития в его применении к общей и педагогической психологии.

Соглашаясь с представлениями Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна и др. о теоретическом единстве советской психологии во второй половине 1930-х и в 1940-е годы, Е. А. Будилова связывает его с признанием общей задачи построения новой, марксистской психологической теории, при этом предостерегая от утверждения «единообразия, вернее, однообразия путей построения этой теории» (Будилова, 1972, с. 119). Создание новой теории проходило в рамках различных подхо-

дов к решению этой задачи, способствовало возникновению разных направлений в советской психологии, разных научных школ. В частности, поиски *детерминант психики* сосредоточивались у Л. С. Выготского и его последователей на внешних социальных условиях жизни человека, а у С. Л. Рубинштейна и его сотрудников — на соотношении внешних и внутренних условий, определяющих психическую деятельность. Такая нацеленность поисков вела к различиям как в решении общих психологических проблем, так и в постановке конкретных исследований.

Разработка теоретических принципов советской психологической науки на новых рубежах (1945–1971)

Третий этап в развитии советской психологии автор характеризует в свете решения центральной прикладной проблемы — «умственного и нравственного воспитания строителей коммунистического общества» (Будилова, 1972, с. 188). Участием психологической науки в коммунистическом строительстве объясняется становление новых отраслей — инженерной и космической психологии, перестройка педагогической, судебной и военной психологии, активное возобновление исследований в социальной психологии и психологии труда.

Работа Е. А. Будиловой является ярким примером реализации *принципа единства коллективного и индивидуального творчества в развитии психологического познания*. В. А. Кольцова связывает данный принцип с актуальным и по сей день пониманием истории психологии как результата деятельности не только отдельных ученых, но и научного сообщества в целом, а достижений науки — как итога совокупных усилий по формированию общенаучного контекста развития и оформлению научных идей и подходов.

В частности, логичным продолжением работы по построению советской марксистской психологии представляется обсуждение в 1947 г. психологами и физиологами работы С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» и их дискуссии в связи с Павловской сессией 1950 г. Эти события, представляемые в современных публикациях в качестве примеров реализации советской научной политики, рассматриваются как важные этапы на пути построения психологической теории. Их итогом стало признание необходимости уточнения характера обнаруженного С. Л. Рубинштейном взаимоотношения психических и физиологических процессов, обращения к рефлекторной теории психики, конкретизации представлений о детерминированности и социальной обусловленности психики.

Таким образом, начало 1950-х годов было отмечено введением в психологию *рефлекторной концепции психики*, установлением связи психологии с павловским учением о высшей нервной деятельности. Эти изменения, в свою очередь, обусловили подъем экспериментальных психологических исследований. Последние получили широкое распространение не только в педагогической, но и в инженерной, социальной и других прикладных областях; укреплялась связь науки с практикой. Накопление обширных экспериментальных данных позволило Б. Ф. Ломову (подробнее о нем см.: Кольцова, Журавлев, 2017) в начале 1970-х годов говорить об экстенсивном развитии психологической науки. На передний план выходила задача дальнейшей разработки общей теории психологии, построения системы советской психологии.

Обобщение результатов проведенного исследования позволил Е. А. Будиловой реализовать *принцип перспективной ориентированности историко-психологического познания*, нацеливающий на прогнозирование дальнейшего развития психологического знания. В качестве общей характеристики советской психологии, объединяющей ученых и обуславливающей логику развития науки на протяжении всех рассмотренных периодов, автор определяет цель построения марксистской психологической теории. Реконструкция истории советской психологии позволяет автору не только представить логику развития научного психологического познания в СССР, но и предсказать тенденции разработки научных проблем отечественными психологами.

Кроме того, при подготовке монографии были реализованы *принцип объективности* и *принцип конструктивно-позитивного анализа истории психологии*. Для историографических представлений Е. А. Будиловой о развитии советской психологии характерны стремление определить реальное место идей прошлого в психологии и культуре своего времени, корректность и взвешенность в оценках и суждениях. Автор рассматривает не только достижения, но и ограничения, имевшие место на пути понимания психического. Так, например, при определении причин и оценке научных дискуссий 1920-х годов в русле как общественных, так и естественных наук она объективно и непредвзято пишет об их связи «с общими процессами идеологической жизни в стране, с борьбой против остатков буржуазной и реформистской идеологии и с внутрипартийной борьбой против оппозиционных групп» (Будилова, 1972, с. 23). Такие оценки одной из основательниц советской истории психологии во многом определяют направления современных исследований социального ас-

пекта детерминации советской психологии (см., напр.: Артемьева, 2018).

Другим примером конструктивно-позитивного анализа истории психологии того же периода является разбор неудач научно-исследовательских программ рефлексологии и реактологии, причины которых она видит в поспешности решения сложной задачи создания марксистской науки. В качестве пути их разрешения она предлагает осмысление философских основ марксистской психологии. Лишь с обоснованием идеи единства сознания и деятельности как принципа построения психологической теории становятся возможными построение науки, целенаправленная организация фундаментальных и прикладных исследований. Таким образом, в историко-психологических работах Е. А. Будиловой построение марксистской психологии перестает быть лозунгом и обретает реальную историю своей реализации.

Заключение

Для историографических представлений Е. А. Будиловой о развитии отечественной психологии характерны объективность, неангажированность, взвешенность историко-психологических оценок. Они основаны на богатой фактологии, анализ которой позволяет вычленять тенденции и закономерности развития советской психологии. Поэтому методологические обобщения, предложенные автором, востребованы при характеристике развития советской психологии и зарубежной научной мыслью. Среди них — идея о «двух лагерях русской психологической науки» (Будилова, 1983; Jorgavsky, 1989), противостояние которых разрешилось в истории советской психологии; представление о высоком значении успешного решения философских проблем в разработке основ марксистской психологии и о преодолении кризиса психологии прежде всего благодаря работам С. Л. Рубинштейна (Будилова, 1972; Рауне, 1968).

Выводы, сделанные Еленой Александровной относительно истории исследовательской психологии в СССР, сохраняют свою актуальность независимо от идеологического контекста их оценки, в силу реализации рассмотренных принципов историко-психологического исследования. Произведенная Е. А. Будиловой реконструкция интеллектуальной истории советской психологии как становления марксистской науки может служить образцом для современных исследователей разных аспектов развития отечественной психологии, в том числе ее социальной истории.

Литература

- Актуальные проблемы истории психологии: Материалы Всероссийского методологического семинара (25–27 сентября 2008 г., Арзамас) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Е. С. Минькова, Э. В. Тихонова; Под общ. ред. Е. П. Титкова. Арзамас: Изд-во АГПИ, 2009.
- Артемьева О. А. Научные и идеологические дискуссии в формировании методологического единства советской психологии // Методология и история психологии. 2018. № 2. С. 73–88.
- Артемьева Т. И., Журавлев А. Л., Кольцова В. А., Шапошникова О. В., Е. А. Будилова как историк и методолог психологии // Е. А. Будилова. На рубеже веков: очерки истории русской психологии конца XIX–начала XX века. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 5–17.
- Богданчиков С. А. Вопросы истории советской психологии в работах советских исследователей 1960-х – 1980-х годов // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 2. С. 421–430.
- Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972.
- Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке. М.: Наука, 1983.
- Будилова Е. А. На рубеже веков: Очерки истории русской психологии конца XIX–начала XX века / Под общ. ред. В. И. Белопольского, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- История отечественной и мировой психологической мысли. Ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: Материалы Всероссийской конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

- Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Кольцова В. А., Артемьева О. А. К истории становления советской психологии как «нормальной» науки // Известия Иркутского государственного университета. Сер. «Психология». 2013. Т. 2. № 1. С. 43–52.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л. Новатор и первопроходец в психологической науке: научная и научно-организационная деятельность Б. Ф. Ломова // Выдающиеся ученые Института психологии РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 125–154.
- Стоюхина Н. Ю. История советской психотехники 1920–1930-х годов в научной литературе // Методология современной психологии. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2015. С. 199–212.
- Ушаков Д. В., Журавлев А. Л. Фундаментальная психология и психологическая практика: состояние и перспективы взаимодействия // Малая группа как объект и субъект психологического влияния: Материалы Всероссийской научной конференции (с международным участием). Часть 1. Курск: Курский гос. ун-т, 2011. С. 12–22.
- Joravsky D. Russian psychology: A critical history. Oxford: Blackwell, 1989.
- Payne T. R. S. L. Rubinstein and the philosophical foundations of soviet psychology. Dordrecht, Holland: D. Reidel publishing company; N. Y.: Humanities Press, 1968.

Первопроходческая роль Е. А. Будиловой в реализации исследовательских программ С. Л. Рубинштейна и методологические проблемы периодизации российской (дореволюционной/ советской/постсоветской) психологии

И. Н. Семенов

Актуальность анализа методологических проблем истории русской психологии в трудах Е. А. Будиловой

Отмечая 110-летний юбилей Е. А. Будиловой, важно обсудить изучавшиеся ею методологические проблемы истории психологии. В связи с этим необходимо подчеркнуть ее существенный вклад в теорию мышления (Будилова, 1950, 1954, 1966) и в формирование отечественной истории (Будилова, 1960, 2009) и методологии (Будилова, 1971, 1972) психологической науки, что служит одной из предпосылок ее современного прогресса. Крупный российский ученый из школы С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1997; Семенов, 1989, 2009), Елена Александровна Будилова в своих фундаментальных трудах изучала базовые вопросы истории и теории психологии (Будилова, 1960, 1972, 2009). При этом она конструктивно ставила важные методологические проблемы развития историко-психологического изучения эволюции мировой и отечественной психологической науки, в особенности дореволюционной и советской. Так, например, она одна из первых, наряду с А. В. Петровским и А. А. Смирновым, специально обратилась к принципиальной проблеме периодизации (Будилова, 1971, 1976) истории дореволюционной и советской психологии, рефлексировав и обобщая опыт ее почти вековой эволюции (Будилова, 1960, 1972, 2009).

В русле изысканий Е. А. Будиловой и других историков отечественной психологии (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, В. В. Большакова, Б. С. Братусь, С. А. Богданчиков, А. В. Брушлинский, А. Н. Ждан, А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Н. А. Логинова, Б. Ф. Ломов, Т. Д. Марцинковская, А. В. Петровский, В. В. Рубцов, А. А. Смирнов, Е. Е. Соколова, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский и др.), обратимся к методологическим проблемам построения периодизации истории российской (дореволюционной/советской/

постсоветской) психологии, в том числе охватывающей последний — вековой — период ее эволюции (Семенов, 2018) и недавно отметившей свой столетний юбилей (1918—2018). Этому событию были посвящены торжественное заседание методологического семинара в ПИ РАО 18 декабря 2018 г. и Международная научная конференция в Москве 20—21 февраля 2019 г. в «Институте психологии, социологии и социальных отношений» Московского городского педагогического университета, где с докладами выступили А. Н. Ждан, И. В. Дубровина, В. А. Иванников, И. Н. Семенов, Е. С. Романова, Б. Н. Рыжов и др.

Новизна настоящей статьи определяется рефлексивно-наукоедческим анализом истории психологии, который реализуется предложенным нами (Семенов, 2009а, б, 2017) институционально-персонологическим подходом, апробированным при изучении научного творчества плеяды выдающихся психологов (В. М. Бехтерев, А. А. Бодалев, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков, Г. И. Челпанов, М. Г. Ярошевский и др.) и созданных ими научных школ (Семенов, 2012а и др.). В данной статье этот подход реализуется для изучения истории жизнедеятельности Е. А. Будиловой в ее сотворчестве с С. Л. Рубинштейном, а также разрабатывается для методологии схематизации истории российской (в т. ч. советской) психологии.

Взаимодействие С. Л. Рубинштейна и Е. А. Будиловой в изучении истории и теории русской и советской психологической науки

Созданная после войны С. Л. Рубинштейном в МГУ и в Институте философии АН СССР (ИФАН) научная школа состояла по возрасту, условно говоря, из двух ее поколений: старшего (М. Г. Ярошевский, Е. А. Будилова, Л. И. Анцыферова, Н. С. Мансуров, К. К. Платонов, Е. В. Шорохова) и младшего (К. А. Абульханова, В. Г. Асеев, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, В. Н. Пушкин и др.). Оба поколения участвовали в той или иной степени в реализации исследовательских программ, спроектированных С. Л. Рубинштейном в таких областях человекознания, как философия, логика, психология, педагогика. Большинство его учеников и последователей сгруппировались в созданную им научную школу в виде организованного им в 1945 г. сектора психологии в ИФАН. Здесь он в качестве заместителя директора по науке фактически руководил исследовательской деятельностью ИФАН. Ибо директорами ИФАН как главного идеологического института страны обычно назначались

представители политической креатуры ЦК компартии, а их научная деятельность была политизированной.

В 1947—1950 гг. Е. А. Будилова училась в аспирантуре сектора психологии, где под руководством С. Л. Рубинштейна занималась историей отечественной материалистической психологии. До своего поступления в 1956 г. в сектор научным сотрудником Е. А. Будилова была главным библиографом центральной в стране Государственной библиотеки СССР имени В. И. Ленина. Уже в этот период своей профессиональной деятельности в качестве историка и библиографа науки она сотрудничала с С. Л. Рубинштейном (см. о нем: Семенов, 2009а, б) в области реализации разработанной им организационно-методологической программы развития на научной основе библиографического дела в стране.

Эту программу он начал выстраивать еще в 1920-е годы, в одесский период своей деятельности (Рубинштейн, 1930). Напомним, что в Одессе он родился и с золотой медалью окончил знаменитую Ришельевскую гимназию. Получив философское образование в Германии и защитив там в 1913 г. докторскую диссертацию (под руководством основателя Марбургской школы неокантианства Г. Коге-на), он некоторое время преподавал в Новороссийском университете на кафедре психологии, которой руководил Н. Н. Ланге. В 1922 г. Сергей Леонидович стал заведующим сначала Главной библиотекой Высшей школы (1922—1924), а затем Центральной научной библиотекой (1924—1930) Одессы. Здесь он в качестве директора стал систематизировать достижения русской и мировой философско-психологической мысли, а также разрабатывать научные основы библиографии.

В 1930-е годы Рубинштейн совершенствовал эту энциклопедическую программу, будучи заместителем директора по научной работе ленинградской Библиотеки имени М. Е. Салтыкова-Щедрина. Совмещая научно-организационную работу с преподавательской деятельностью в крупнейшем педагогическом вузе страны — ЛГПИ им. А. И. Герцена — в качестве его проректора и заведующего кафедрой психологии, С. Л. Рубинштейн вел теоретико-экспериментальные исследования речевых и перцептивных процессов в контексте обучения. Во время войны после организации эвакуации студентов и преподавателей из блокадного Ленинграда С. Л. Рубинштейн сформировал кафедру психологии МГУ и был в 1942—1945 гг. директором Психологического института РСФСР. Будучи с 1945 г. заместителем директора по научной работе ИФАН, С. Л. Рубинштейн был в курсе философско-психологических направлений организации библио-

графии в Ленинской библиотеке, в чем с ним сотрудничала ее главный библиограф Е. А. Будилова.

Как известно, на рубеже 1940–1950-х годов С. Л. Рубинштейн подвергся идеологическим гонениям за «космополитизм» и за якобы преклонение перед западной наукой: он был снят со всех руководящих постов с запретом публикации своих книг (подробнее см.: Семенов, 2009а, б). Но, несмотря на связанный с этим карьерный риск для Е. А. Будиловой, ее научное взаимодействие с С. Л. Рубинштейном плодотворно продолжилось в 1950-е годы по нескольким направлениям.

Это сотрудничество не ограничилось лишь библиографической областью систематизации знаний. Его доминантой стало историко-научное изучение теоретических основ материалистической психологической мысли согласно исследовательской программе по изучению наследия И. М. Сеченова и И. П. Павлова, разработанной С. Л. Рубинштейном в ряде докладов и статей 1945 г. Важно подчеркнуть, что именно Е. А. Будилова стала первопроходцем в реализации данной программы, защитив в 1950-е годы диссертацию и издав книгу о рефлекторном изучении проблем ощущения и мышления в трудах русских психофизиологов (Будилова, 1954). В дальнейшем это психофизиологическое направление продолжили в школе С. Л. Рубинштейна его сотрудники: Л. И. Анцыферова (1952), М. Г. Ярошевский (1957), Е. В. Шорохова (1961), А. В. Брушлинский (1977), Е. В. Шорохова (1961), Е. А. Будилова и М. Г. Ярошевский (1985) и др. Сотрудничая с сектором С. Л. Рубинштейна на рубеже 1940–1950-х годов в рамках прозорливо разработанной Сергеем Леонидовичем исследовательской программы изучения психологических аспектов сеченовского и павловского наследия (Рубинштейн, 1945а, б), Е. А. Будилова собирала и анализировала также материалы по развитию фундаментальных идей великих психофизиологов в области психофизиологии ощущений и мышления, причем как в дореволюционной, так и в советской психологии.

Эта историко-научная работа Е. А. Будиловой оказалась весьма актуальной в социокультурном контексте состоявшейся в 1950 г. Павловской сессии двух академий — Академии наук и Академии медицинских наук СССР. Здесь ученики И. П. Павлова академики К. М. Быков и А. Г. Иванов-Смоленский озвучили идеологическую установку вождя И. В. Сталина в виде призыва «физиологизировать психологию». Как гласит легенда, когда ему принесли на утверждение разносные для психологии итоги сессии, то, ознакомившись с ними, вождь изрек в излюбленном им лапидарно-тавтологическом стиле:

«Физиология есть физиология, а психология есть психология». Это спасло психологическую науку от окончательного разгрома (как запрещенную генетику, кибернетику и т. д.). Видимо, вождь вспомнил, как по его распоряжению после войны психология и логика были включены в программы школьного и вузовского обучения, а автор понравившейся ему в военном журнале статьи «Ум и воля полководца» Б. М. Теплов (см. о нем: Семенов, 2017) был высочайшим указом назначен в Академию общественных наук при ЦК компартии для организации кафедры логики и психологии, где создал популярный учебник для средней школы, переведенный потом в 14 странах. Знаменательно, что логику тогда стали преподавать по дореволюционным учебникам философа-психолога Г. И. Челпанова, которые были знакомы вождю еще по его учебе в семинарии.

Хотя на Павловской сессии самостоятельность психологии осторожно пытались отстоять С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов и др., но все же целое десятилетие прошло под знаменем необходимости этого редуцирования психологии к физиологии. Лишь творческий подвиг Б. М. Теплова (см.: Семенов, 2017) в разработке междисциплинарной теории и объективных методов дифференциальной психофизиологии в экспериментальном исследовании психологических проявлений свойств и типов нервной системы обеспечил научные основы самостоятельности изучения психики в отличие от физиологии, что было согласовано на конференции лишь в 1962 г. (см.: Семенов, 2017).

Успешное завершение аспирантуры и публикация Е. А. Будиловой книги по материалистической психологии (Будилова, 1954) создали научные предпосылки для ее перехода в 1956 г. из Ленинской библиотеки в сектор психологии ИФАН. Это уже было время идеологической оттепели, когда С. Л. Рубинштейн после опалы был восстановлен в заведовании сектором психологии ИФАН и наступил период расцвета его научно-исследовательской деятельности, ознаменовавшийся изданием основных философско-психологических трудов (Рубинштейн, 1957, 1958, 1959). Параллельно с этой фундаментальной теоретической деятельностью он разработал ряд исследовательских программ, которые были реализованы им и сотрудниками сектора, а после него в 1960–2010-е годы — многочисленными последователями его научной школы в ИП РАН.

В результате реализации Е. А. Будиловой историко-научной программы С. Л. Рубинштейна обращение к сеченовским истокам экспериментальной психологии побудило к изучению формирования ее предпосылок в российском человекознании рубежа XIX–XX

вв. Это было обобщено ею в одной из первых монографий по истории русской психологии (Будилова, 1960, 2007), в развитие трудов С. Л. Рубинштейна (1940, 1945) и Б. Г. Ананьева (1947), что далее было продолжено М. Г. Ярошевским (1961), М. В. Соколовым (1963), А. В. Петровским (1967), А. А. Смирновым (1975) и др.

Согласно другой программе – фундаментального логико-психологического изучения мыслительных процессов (Рубинштейн, 1958), – в научной школе С. Л. Рубинштейна велось их экспериментальное исследование, результаты которого были обобщены в сборнике, изданном под его редакцией в 1960 г. В процессе развития этого мыслительного направления в дальнейшем анализировались достижения советской и зарубежной психологии мышления в двух сборниках, изданных в 1966 г. под редакцией Е. В. Шороховой. В каждом из них Е. А. Будилова представила обобщение теоретических основ психологического изучения мышления (Будилова, 1966а, б), что послужило заделом для перехода ею к реализации методологической программы, разработанной С. Л. Рубинштейном (1959).

Двадцатилетнее изучение историко-научных и теоретико-методологических проблем психологической науки было проанализировано Е. А. Будиловой в ее итоговой фундаментальной монографии по развитию философских аспектов советской психологии (Будилова, 1972, 2007), что послужило основанием для присуждения ей степени доктора наук. Через десять лет она монографически обобщает эволюцию социальной психологии (Будилова, 1983) в российском человекознании, а еще через пять лет завершает исследовательскую программу С. Л. Рубинштейна 1945 г. по изучению фундаментальной роли сеченовского наследия в развитии психологического познания в сборнике, изданном в науковедческой серии Института истории естествознания и техники (Будилова, Ярошевский, 1988).

Среди учеников и последователей С. Л. Рубинштейна как основоположника деятельностного подхода в психологии Е. А. Будилова была одним из первых историков науки, кто обратился к изучению рубинштейновского наследия и кто дал емкий и глубокий анализ его значения для человекознания (Будилова 1979), что было продолжено рядом последователей этой научной школы – Л. И. Анцыферовой, К. А. Абульхановой, Т. И. Артемьевой, В. Г. Асеевым, А. В. Брушлинским, В. В. Знаковым, В. А. Кольцовой, И. Н. Семеновым, А. Н. Славской, М. Г. Ярошевским и др. В своих работах Е. А. Будилова не только изучала историю и персонологию творцов отечественной психологии – И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, И. П. Павлова, Г. И. Челпанова, П. П. Блонского, К. Н. Корнилова, И. Н. Шпильрейна, М. Я. Басо-

ва, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева, Д. Н. Узнадзе и др., но также ставила и конструктивно решала принципиальные проблемы теории и методологии ее развития. Так, важное значение для методологического обеспечения прогресса психологического познания имела разработка проблем определения сущности исторического развития психологии как ядра человекознания и построения ее периодизации как дореволюционного, так и советского времени.

Методологические проблемы определения науковедческого статуса советской психологической науки и построения периодизации российской психологии

В русле дальнейшего развития традиций С. Л. Рубинштейна, Е. А. Будиловой и моих учителей в истории психологии и психологии научного творчества М. Г. Ярошевского и Я. А. Пономарева сначала рассмотрим методологические проблемы рефлексивно-науковедческого изучения истории советской психологии, затем эксплицируем логику ее развития и выстроим периодизацию его основных этапов. Для этого был выбран институционально-персонологический критерий анализа истории психологии (Семенов, 2012а). Отмечаемый ныне столетний юбилей советской/постсоветской психологии (1918–2018) служит знаменательным поводом для анализа ее достижений, тенденций и перспектив развития. Это развитие зависит не только от взаимодействия исследовательских усилий ученых, совокупной деятельности научных школ и предметно-методологических направлений, но также от социокультурных условий и институциональных возможностей познавательной-творческой самореализации субъектов научной деятельности в сфере человекознания. Его эволюция во многом определяется ключевыми эпохами нашей гражданской истории, которая членил развитие российской психологии на такие ее три главные периода, как дореволюционный (в царской России вплоть до начала XX в.), советский (1918–1991 гг. в СССР), современный постсоветский (с 1992 г. и донныне в демократической России), что было справедливо отмечено в 2000 г. Б. С. Братусем. Поскольку же это все-таки формальное «социально-календарное» членение, то возникают содержательно важные методологические проблемы: что же по сути представляет из себя «советская психология», каковы ее ключевые этапы и основные достижения и какие уроки из ее истории следует извлечь, чтобы учесть этот науковедческий опыт для ее дальнейшего прогресса?

В этимологическом плане представляется, что термин «советская психология» употребляется в четырех основных значениях: 1) психология различных течений в человекознании советского времени (1918–1991); 2) психология, реализующая идеологию советской власти в борьбе с идеалистической и зарубежной «лженаукой» (т. е. официальная психология в основном сталинского тридцатилетия с 1924 по 1953 г.); 3) специфически предметное направление в человекознании XX в., сложившееся и доминирующее в СССР в качестве оригинального – деятельностного – варианта психологической науки; 4) вся вековая совокупная психология советского и нашего времени (1918–2018), отмечающая ныне свой столетний юбилей. При характеристике всех этих трактовок советской психологии методологическую проблему ее системного изучения составляет: 1) выяснение взаимодействия направлений психологии советского времени; 2) очерчивание научных рамок идеологической ловушки, в которой оказалась советская психология сталинского времени; 3) определение оригинальной специфики советской психологии посредством экспликации ее предметного содержания из официально-идеологического контекста институционально-социокультурного развития на фоне анализа взаимодействующих в человекознании различных течений философско-психологической мысли; 4) анализ трансляции традиций советской психологии в постсоветскую современную психологическую науку с изучением ее панорамы и дифференциации основных перспективных направлений.

Поскольку поиск решений этих методологических проблем истории и развития российской психологии ведется в связи со столетним юбилеем (1918–2018) советской/постсоветской психологии, причем на историко-научном материале изучения ее вековой эволюции, то в науковедческом плане возникает необходимость включения в наш анализ, помимо собственно советского этапа эволюции человекознания (1918–1991), еще и краткую характеристику дореволюционной психологии (вплоть до кануна Октябрьской революции), а также обобщенный анализ трансляций и модификаций традиций и наследия советской психологии в современную эпоху. Тогда науковедческой рефлексией действительно будет охвачен весь путь отечественной психологической науки с ее семидесятилетней эволюцией в качестве собственно советской психологии вкупе с дореволюционными предпосылками и с постсоветским последствием ее советских традиций.

Как справедливо подчеркивает основатель научной дисциплины «история советской психологии» А. В. Петровский, «наиболее ве-

сомый вклад в обогащение научных представлений о своеобразии самой психологической науки, ее состава и строения, внесли российские исследователи советского периода П. П. Блонский, Л. С. Выготский, М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов» (Петровский, 2007, с. 11). Действительно, история советской психологии вызывает интерес не только у российских ученых в виде ее предметно-хронологического анализа, но и у зарубежных исследователей, в том числе ее современников (см., например: Грэхем, 1991, 1998). Уже в советское время появились основательные труды по анализу истории и обобщению достижений различных направлений и отраслей отечественной психологии (Будилова, 1966а, б, 1972, 1983; Ломов, 1984; Мунипов, Алексеев, Семенов, 1979; Петровский, 1975; Пономарев, Семенов, Степанов, 1988; Семенов, 1989; Смирнов, 1975; Ярошевский, 1961; и др.). Они были продолжены современными учеными: К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, А. Г. Асмоловым, А. В. Брушлинским, В. В. Давыдовым, В. Н. Дружининым, А. Н. Ждан, А. Л. Журавлевым, В. П. Зинченко, Ю. П. Зинченко, В. А. Кольцовой, Д. А. Леонтьевым, Т. Д. Марцинковской, В. В. Рубцовым, Э. В. Сайко, Д. В. Ушаковым, В. Д. Шадриковым, А. В. Юревичем и др.).

Естественно, что необходимый материал для ответа на поставленные нами вопросы во многом содержится в этих серьезных историко-научных трудах. Однако нужна методолого-науковедческая рефлексия этого историко-психологического массива, причем не только посредством экспликации логики развития советской психологии, но также и его освещения с учетом острых предметных дискуссий (их анализ дан С. А. Богданчиковым, Е. А. Будиловой, В. А. Кольцовой, А. В. Петровским, М. Г. Ярошевским и др.), которые порой ожесточенно велись (особенно при сталинизме) в партийно-идеологическом контексте борьбы за официальную трактовку психологической проблематики. При этом описание реальной истории ограничивалось диалектико-материалистической методологией (Г. В. Плеханов, А. М. Деборин, И. К. Луппол), производной от большевистской интерпретации философии марксизма (В. И. Ленин, Н. И. Бухарин, И. В. Сталин, А. А. Жданов и др.), отступление от которой было чревато опасными для жизни и деятельности поворотами в научной карьере. Поэтому следует учесть, что помимо официальной истории советской психологии, обобщенной ее руководством (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. В. Давыдов, К. Н. Корнилов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов и др.), параллельно протекала реальная эволюция жизни ученых в процессе конкретно-исторического развития психологической на-

уки. Не случайно ведущий историк советской психологии А. В. Петровский пришел к парадоксальному выводу: «Есть история психологии, которой я отдал многие годы жизни, написав немало книг и множество статей. Но это официальная, увы, казенная история, в прошлом подверженная идеологическому давлению и обставленная со всех сторон запретами» (Петровский, 2007, с. 71). В связи с этим, пройдя большой жизненный путь в науке от аспиранта до президента РАО, академик А. В. Петровский на склоне лет создал социорефлексивную историю советской психологии, обозначив ее термином «политическая история российской психологии в XX столетии». Он писал о ней: «Это — раздел истории психологии, предметом которой является развитие психологической науки в ее зависимости от политической конъюнктуры, складывающейся в обществе» (там же, с. 15). Наиболее острыми и драматичными прецедентами такой политической истории служат репрессии в науке: разгром психотехники и педологии, гонения на психоанализ и на «космополитизм», в том числе преследования С. Л. Рубинштейна и М. Г. Ярошевского (см.: Семенов, 2009а, б).

Поскольку в советское время, особенно в сталинское, логика развития человекознания искажалась проявлениями «репрессированной науки» (Ярошевский, 1991), то труды ряда выдающихся ученых (М. М. Бахтин, К. Н. Вентцель, Л. С. Выготский, А. Ф. Лосев, П. А. Флоренский, М. М. Рубинштейн, Г. Г. Шпет, И. Н. Шпильрейн и др.), по сути, выпали из реальной истории советской психологии на десятки лет. Лишь с периода «оттепели» середины 1950-х годов и до заката советской эпохи (в период «перестройки» конца 1980-х) эти авторы стали вновь издаваться и тем самым возвращаться в лоно отечественной философско-психологической мысли. В содержательном плане советская психология представляет собой сложное, неоднородное, многослойное, противоречивое образование, состоящее из различных разнонаправленных и порой конкурирующих концепций и направлений. Конкуренция между ними нередко выходила за рамки естественных для развития науки предметных дискуссий (проанализированных Е. А. Будиловой, А. В. Петровским, М. Г. Ярошевским, В. А. Кольцовой, Е. Е. Соколовой, С. А. Богданчиковым), принимая порой непристойную форму публичных доносов (Ф. И. Георгиев, Е. И. Руднева и др.) властям и сведения счетов между оппонентами во имя соблюдения партийной «чистоты» советской науки и ее верности идеологизированному марксизму. Примерами тому служат дискуссии в 1948–1949 гг. вокруг фундаментальных трудов С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (1946)

и А. Н. Леонтьева «Очерк развития психики» (1947) в Институте психологии АПН РСФСР и в ИФАН.

Несмотря на это и вопреки этому более семидесяти лет советские ученые вели многообразные теоретико-экспериментальные исследования и практико-прикладные разработки во всех основных направлениях психологической науки XX в. В ту эпоху основные достижения советской психологии достаточно объективно анализировались ее современниками и обобщались в трудах теоретических и институциональных лидеров (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, К. Н. Корнилов, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, А. А. Бодалев, А. М. Матюшкин, В. Д. Шадриков, А. В. Петровский, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов, В. В. Рубцов, А. В. Брушлинский, Е. А. Климов и др.), а также историков человекознания (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, Е. А. Будилова, А. Н. Ждан, В. А. Кольцова, А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Т. Д. Марцинковская, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, Е. Е. Соколова, В. В. Умрихин, М. Г. Ярошевский и др.).

Пожалуй, наиболее объемно история, направления и достижения советской психологии обобщены в трудах ее творцов и современников С. Л. Рубинштейна (1945, 1959), Б. Г. Ананьева (1947), Е. А. Будиловой (1972, 1983), Б. Ф. Ломова (1984), А. В. Петровского (1967), А. А. Смирнова (1975), Е. В. Шороховой (1961), М. Г. Ярошевского (1961) и др. В ряде книг представлены история и достижения крупных ученых и целых научных школ по различным отраслям психологической науки: от основ общей и экспериментальной психологии до социальной, возрастной, педагогической, инженерной психологии труда, деятельности, личности, мышления, рефлексии, творчества и т. д. Помимо этого, достижения советской психологии системно представлены и интегративно рефлексированы в обобщающих книгах по истории психологии А. Н. Ждан, В. А. Кольцовой, Т. Д. Марцинковской, Е. Е. Соколовой и в коллективных трудах под редакцией А. А. Смирнова «Основы психологии», Б. С. Братуся «Основы общей психологии», В. В. Рубцова «Выдающиеся психологи Москвы», директоров Института психологии АН СССР/РАН А. В. Брушлинского, А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова; в многотомном энциклопедическом психологическом словаре под редакцией составителя Л. А. Карпенко и президента РАО А. В. Петровского, а также в «Основах теоретической психологии» А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского (1996), в обзорно-аналитическом цикле учебных пособий Е. П. Ильина в издательстве «Питер» по различным направлениям современной психологии (личности, мотивации, творчества и т. д.)

и др. Все эти книги продолжают традиции обобщения достижений отечественной психологии, восходящие к трудам Б. Г. Ананьева, П. П. Блонского, А. В. Брушлинского, Е. А. Будиловой, Л. М. Векера, Л. С. Выготского, Е. А. Климова, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова и др. В этих фундаментальных трудах с исторически близкого расстояния проанализированы эволюция и обобщены достижения советской психологии в контексте мировой науки XX в. Состояние же современной психологии и ее научных школ системно анализируется и методологически обобщается в серии трудов ИП РАН: «Методология, теория и история психологии» (см.: Андреева, Ждан, Семенов, 2009), «Научные школы Института психологии РАН» (см.: Семенов, 2011) под редакцией А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой, Д. В. Ушакова и А. В. Юревича, а также в ведущих журналах: «Вопросы психологии», «Культурно-историческая психология», «Мир психологии», «Психологический журнал РАН», «Вестники» МГУ и ЛГУ, «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования» и др. Дальнейшее развитие теоретических основ психологической науки предполагает методолого-научоведческую рефлексию этого солидного историко-психологического массива.

В данном контексте ограничимся науковедческим анализом предметно-институциональной периодизации российской психологии, а также социокультурной экспликацией и методологической рефлексией логики ее столетнего развития. Это предполагает разработку схематизмов науковедческой периодизации истории советской психологии с дифференциацией ключевых этапов и краткой характеристикой роли ее создателей в развитии отечественного человекознания, причем с выделением основных направлений, доминирующих тенденций и дальнейших перспектив, открывающихся уже в современную эпоху.

Институционально-персонологическая периодизация истории российской (дореволюционной/советской/постсоветской) психологии

Возникновение психологических воззрений на Руси уходит своими корнями в далекое прошлое и восходит к мифологическим преданиям и раннехристианским представлениям. История российской психологии изучается с эпохи Средневековья (Соколов, 1963) через периоды Нового времени (Ананьев, 1947) и Серебряного века рус-

ской культуры рубежа XIX–XX вв. (Будилова, 1960; Семенов, 2011) вплоть до XX в. (Абульханова, Анцыферова, Брушлинский, Кольцова, 1997; Будилова, 1972; Петровский, 1967; Рубинштейн, 1959; Семенов, 2018а; Смирнов, 1975; Шорохова, 1961; Ярошевский, 1961) и начала XXI в. (Андреева, Ждан, Семенов, 2009; Петровский, 2007; Семенов, 2018б; Ушаков, Журавлев, 2015; и др.). Несмотря на множество работ по эволюции различных аспектов и периодов российского человекознания, приходится все же констатировать, что до сих пор нет целостного и всеобъемлющего анализа его 1000-летней эволюции, история которого представлена весьма мозаично. Если учесть труды ряда ученых (Б. Г. Ананьев, М. В. Соколов, Е. А. Будилова, А. В. Петровский, А. А. Смирнов, М. Г. Ярошевский, А. Н. Ждан, В. А. Кольцова, Т. Д. Марцинковская, М. В. Соколов, Е. Е. Соколова, С. А. Богданчиков и др.), то получим хотя и разнородную, но все же весьма мозаичную картину этой эволюции с XI по XXI вв. Поскольку И. Кант подчеркивал важную роль схематизмов в развитии науки, то схематизируем эту историю посредством дифференциации ее ключевых периодов с акцентом на их институционально-персонологические аспекты, определившие эволюцию отечественной психологии в контексте человекознания.

Если обобщить данные по истории психологических воззрений, научных институций психологии и персонологии авторов различных концепций в человекознании, то целостная периодизация российской психологической науки включает в себя следующие основные этапы:

1. Зарождение в культуре Древней Руси, в религиозном мировоззрении психологических представлений о человеке и его душе.
2. Ассимиляция российскими мыслителями на рубеже XVIII–XIX вв. философских представлений о душе, представленных в трудах европейских мыслителей, и их обобщение в отечественных учебных курсах (Галич) и первых книгах по психологии, авторы которых ориентировались на труды Х. Вольфа и И. Канта (Л. Г. Якоби), Г. Гегеля (С. С. Гогоцкий), и особенно Ф. Шеллинга (Д. М. Велланский, А. И. Галич), а также на эмпиризм (Дж. Локк и др.) при описании опытной психологии (А. А. Фишер).
3. Ассимиляция и развитие во второй половине XIX в. философских учений Р. Декарта, Дж. Локка, Х. Вольфа, И. Канта, Ф. Шеллинга, Г. Гегеля и научного опыта эмпирического изучения психики (В. Вундт, Ч. Дарвин, В. Гельмгольц) российскими педагогами (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов), физиологами (И. М. Сече-

- нов, В. М. Бехтерев, И. П. Павлов), философами (К. Д. Кавелин, П. Д. Юркевич) и психологами (М. М. Троицкий, Н. Я. Грот, Н. Н. Страхов, Н. Н. Ланге) и возникновение их институциональной коммуникации посредством создания Московского психологического общества (М. М. Троицкий, Н. Я. Грот) и открытия В. М. Бехтеревым первой в России экспериментальной лаборатории по психофизиологии в Казанском университете.
4. Формирование на рубеже XIX–XX вв. философской (Л. М. Лопатин, Н. О. Лосский, И. И. Лапшин, Н. Я. Пэрна, Ф. Э. Шперк, Г. Г. Шпет) и экспериментальной психологии (В. М. Бехтерев, Н. Н. Ланге, Г. И. Челпанов, А. А. Токарский, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Чиж, А. П. Нечаев) в эпоху Серебряного века русской культуры с открытием первых научных институтов: психоневрологического – В. М. Бехтеревым в Петербурге в 1907 г., психических профилей – Г. И. Россолимо в Москве в 1911 г., психологического – Г. И. Челпановым в Москве при МГУ в 1912–1914 гг.
 5. Формирование на рубеже 1910–1920-х годов материалистической психологии во взаимодействии с психоневрологией, рефлексологией, реактологией и педологией (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, А. Б. Залкинд, К. Н. Корнилов) с реорганизацией на марксистской основе К. Н. Корниловым в 1924 г. Психологического института и с открытием в Москве П. П. Блонским с Н. К. Крупской в 1919 г. Академии социалистического (позже – коммунистического) воспитания (АКВ) и П. С. Коганом с А. В. Луначарским в 1921 г. Государственной академии художественных наук (ГАХН), где с 1924 г. вели исследования по психологии творчества ряд философов и психологов (Г. И. Челпанов, Н. И. Жинкин, А. Ф. Лосев, Г. Г. Шпет и др.).
 6. Формирование на рубеже 1920–1930-х годов марксистской психологии во взаимодействии с бихевиоризмом, педологией, психоанализом и психотехникой (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, К. Н. Корнилов, А. Р. Лурия, Н. И. Шпильрейн) в московском Институте экспериментальной психологии и в ленинградском Психоневрологическом институте.
 7. Разработка в 1930–1950-е годы рефлекторных (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, А. Р. Лурия, Б. М. Теплов) и деятельностных (М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) основ советской психологии с открытием республиканских психологических институтов Г. С. Костюком в Киеве и Д. Н. Узнадзе в Тбилиси и в Москве во время войны – Академии педагогических наук (АПН) РСФСР с отделением психологии и возрастной физиологии (К. Н. Корнилов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов и др.).
 8. Институциональное строительство в 1950–1970-е годы советской психологии с созданием в 1966 г. факультетов психологии А. Н. Леонтьевым в МГУ и Б. Г. Ананьевым в ЛГУ, а также Б. Ф. Ломовым – Института психологии АН СССР в конце 1971 г. и реорганизацией (с участием А. В. Петровского) АПН РСФСР в АПН СССР. В этот период изучаются психофизиологические механизмы психологических свойств нервной системы (А. Р. Лурия, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, Е. Н. Соколов), разрабатываются психологические аспекты рефлекторных основ психологии (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, М. Г. Ярошевский, Е. А. Будилова, Л. И. Анцыферова, Е. В. Шорохова), концептуальные положения деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) верифицируются в экспериментальных исследованиях познавательных процессов восприятия и мышления (С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. В. Зейгарник, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, Е. А. Будилова, А. М. Матюшкин, В. Н. Пушкин, К. А. Славская, Ф. Талызина, О. К. Тихомиров и др.).
 9. Комплексное взаимодействие в 1980–1990-е годы деятельностной и системной парадигм в изучении мышления, рефлексии, сознания, личности, общения, профессионализма и творчества (К. А. Абульханова, Н. Г. Алексеев, П. К. Анохин, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. В. Брушлинский, Е. А. Будилова, В. В. Знаков, А. Л. Журавлев, Е. А. Климов, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, Я. А. Пономарев, В. В. Рубцов, И. Н. Семенов, В. И. Слободчиков, О. К. Тихомиров, В. Д. Шадриков, М. Г. Ярошевский) во взаимосвязи с другими подходами в человекознании с созданием И. Т. Фроловым Центра комплексного изучения человека при Президиуме АН СССР и далее – Института человека в системе АН СССР/РАН.
 10. Освоение и использование в 1990-е годы методов зарубежной психологии (Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, Д. Б. Богоявленская, Д. А. Леонтьев, А. М. Матюшкин, Д. В. Ушаков, Е. И. Щербланова и др.) и адаптация российского человекознания к рыночной экономике и демократизации общества с открытием А. В. Брушлинским, В. В. Рубцовым, Д. И. Фельдштейном, В. Д. Шадриковым на базе психологических исследовательских институтов

учебных вузов и практических центров профессионального образования, а также с созданием психолого-педагогических институтов: А. Г. Асмоловым – Федерального института развития образования и В. И. Слободчиковым – Института педагогических инноваций.

11. Комплексное изучение современной психологией в 2000–2010-е годы разнообразных психических процессов и психологическое обеспечение различных сфер социальной практики с открытием во многих вузах факультетов по педагогической и консультационной психологии и частных центров практической психологии и психотерапии (например, Институт психоанализа и т. п.) и обобщением достижений экспериментальной и теоретической психологии (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, Ю. П. Зинченко, А. Н. Ждан, А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Д. А. Леонтьев, А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. Д. Шадриков, Д. В. Ушаков, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский и др.).
12. Тенденции развития психологической науки в XXI в. характеризуются полифоническим и метасистемным (Л. М. Веккер, Л. Я. Дофман, А. Л. Журавлев, А. В. Карпов, Д. В. Ушаков и др.) взаимодействием психологии с наногенетикой, нейронаукой и робототехникой в контексте цифровизации современной экономики и общественной жизни с перспективой осуществления космических транзакций.

Разумеется, с иных теоретических позиций будут выстраиваться другие возможные периодизации.

Перспективу наших дальнейших исследований составляет построение более конкретных периодизаций для трех основных периодов российской психологии – дореволюционного, советского и постсоветского (т. е. собственно современного) – с позиций институционально-персонологического подхода.

Заключение

Творческое наследие выдающегося ученого-психолога Е. А. Будиловой вносит существенный вклад в изучение истории, методологии, теории российской и зарубежной психологической науки XIX–XX вв. в области исследования ощущения, восприятия, мышления, деятельности, сознания, личности и социальной психологии. В фундаментальных трудах Е. А. Будиловой реализован ряд направлений

таких исследовательских программ научной школы С. Л. Рубинштейна, как библиографическая, историко-научная, психофизиологическая, мыслительная, личностная, социально-психологическая, теоретико-методологическая. Е. А. Будилова одна из первых монографически изучила в 1950–1980-е годы историю дореволюционной и советской общей и социальной психологии, а также комплексно проанализировала научную деятельность и творческую персону гениев российской науки – И. М. Сеченова, И. П. Павлова, С. Л. Рубинштейна. В отличие от ряда современных историков науки, недооценивающих анализ периодизации психологии, Е. А. Будиловой принадлежит заслуга методологической постановки и теоретического решения этой важной науковедческой проблемы психологического познания с позиций системы фундаментальных принципов человекознания, разработанных С. Л. Рубинштейном и реализованных его научной школой: детерминизма психического как процесса, рефлексорной природы психики и ее социальной обусловленности, единства сознания и деятельности, бытия человека в мире как субъекта жизнедеятельности. При этом с субъектно-деятельностных позиций в созданной С. Л. Рубинштейном научной школе в теоретико-экспериментальном плане изучались мышление, рефлексия, понимание, сознание, личность, общение, деятельность, профессионализм, творчество, нравственность, духовность (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Т. И. Артемьева, В. Г. Асеев, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Е. А. Будилова, М. И. Воловикова, В. В. Знаков, А. М. Матюшкин, В. Н. Пушкин, И. Н. Семенов, А. Н. Славская, Е. Б. Старовойтенко, Е. В. Шорохова, И. И. Чеснокова, М. Г. Ярошевский и др.), а также другие психические процессы (см.: Будилова, 1979, 1983; Семенов, 1989, 2009, 2013; Лисина, Семенов, 2015; и др.). В русле развития этого фундаментального направления истории и методологии человекознания нами предложен институционально-персонологический подход к рефлексивно-науковедческому построению периодизации развития российской психологии дореволюционного, советского и постсоветского времени (Семенов, 2012а, б и др.), а также к изучению житнетворчества и индивидуальности выдающихся личностей (Семенов, 2009а, б, 2017, 2018б и др.) в сфере философии, психологии, психофизиологии, педагогики.

Литература

Абульханова К. А., Анцыферова Л. И., Брушлинский А. В., Кольцова В. А. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории

- и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
- Абульханова К. А., Семенов И. Н., Старовойтенко Е. Б. Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М.: МПСИ, 2009.
- Ананьев Б. Г. Очерки истории русской психологии XVIII—XIX веков. М.: Госполитиздат, 1947.
- Анциферова Л. И. Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности и проблема мышления: Дис. ... канд. филос. наук. М., 1952.
- Брушлинский А. В. О природных предпосылках психического развития человека. М.: Знание, 1977.
- Будилова Е. А. Проблема ощущения и мышления в трудах И. М. Сеченова: Дис. ... канд. филос. наук. М., 1950.
- Будилова Е. А. Учения И. М. Сеченова и И. П. Павлова о мышлении. М.: Изд-во АН СССР, 1954.
- Будилова Е. А. Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX—начало XX в.). М.: Изд-во АН СССР, 1960.
- Будилова Е. А. Развитие теоретических принципов советской психологии и проблема мышления // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1966а.
- Будилова Е. А. Вопросы мышления в ассоциативной психологии // Основные направления в исследовании мышления в капиталистических странах / Под ред. Е. В. Шороховой. М., 1966б.
- Будилова Е. А. Методологические проблемы периодизации истории советской психологии // Материалы IV Всесоюзного съезда психологов. Тбилиси: Мецниереба, 1971.
- Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972.
- Будилова Е. А. Проблема личности в русской психологии второй половины XIX—начала XX века // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1974.
- Будилова Е. А. О периодизации истории психологии в СССР // Актуальные проблемы истории и теории психологии. Ереван: ЕГУ, 1976.
- Будилова Е. А. Методология, теория и эксперимент в научном творчестве С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии, 1979. № 3. С. 106—114.
- Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке. М.: Наука, 1983.
- Будилова Е. А., Ярошевский М. Г. И. М. Сеченов и советская психология: Сборник научных трудов Института истории естествознания и техники АН СССР. М.: Наука, 1985.
- Грэхэм Л. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М.: Политиздат, 1991.
- Грэхэм Л. Очерки истории российской и советской науки. М.: Янус-К, 1998.
- Лисина Е. А., Семенов И. Н. Развитие В. Г. Асеевым психологии и акмеологии мотивации личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 4. С. 8—12.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Мунипов В. М., Алексеев Н. Г., Семенов И. Н. Становление эргономики как научной дисциплины // Проблемы методологии в эргономике. Эргономика: Труды ВНИИТЭ. Вып. 17 / Под ред. В. П. Зинченко, В. В. Давыдова, И. Н. Семенова. М.: ВНИИТЭ, 1979. С. 28—68.
- Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. Дубна: Межд. ун-т «Дубна», 1996.
- Петровский А. В. История советской психологии: Формирование основ психологической науки. М.: Просвещение, 1967.
- Петровский А. В. Психология и время. СПб.: Питер, 2007.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998.
- Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Итоги и перспективы психологии творчества // Психологический журнал. 1988. № 4. С. 151—152.
- Прогресс психологии: критерии и признаки / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Д. Марцинковской, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Рубинштейн С. Л. Современное состояние и очередные задачи научной библиографии в СССР. М.: Гос. центр. книжная палата РСФСР, 1930.
- Рубинштейн С. Л. Пути и достижения советской психологии (о деятельности и сознании человека) // Известия Академии наук СССР. 1945а. Вып. 4. С. 67—84.
- Рубинштейн С. Л. Физиология и психология в научной деятельности И. М. Сеченова // Советская педагогика. 1945б. № 11. С. 40—44.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Наука, 1958.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959.

- Семенов И. Н.* Современная советская психология мышления: панорама фундаментальных достижений // Психологический журнал. 1989а. № 6. С. 160–162.
- Семенов И. Н.* С. Л. Рубинштейн известный и неизвестный: историко-культуральная рефлексия житнетворчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009а. Т. 6. № 3. С. 63–89.
- Семенов И. Н.* Панорама развития философско-психологической системы С. Л. Рубинштейна в современном человекознании // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2009б. Т. 6. № 3. С. 106–116.
- Семенов И. Н.* Экзистенциально-культуральная рефлексия во взаимодействии художественного и научного творчества в культуре Серебряного века // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова. М. Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 606–624.
- Семенов И. Н.* Рефлексия проблем периодизации истории психологии и дифференциация этапов ее развития // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012а. № 1. С. 62–76.
- Семенов И. Н.* Этапы, методология и направления исследований рефлексии в Психологическом институте на Моховой // Мир психологии. 2012б. № 4 (72). С. 261–275.
- Семенов И. Н.* Методологические средства субъектной психологии мышления А. В. Брушлинского и их использование в изучении рефлексии // Человек, субъект, личность в современной психологии (к 80-летию А. В. Брушлинского): Материалы междунар. науч. конференции: В 3 т. Т. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 38–40.
- Семенов И. Н.* Типология психологических школ Б. М. Теплова и рефлексивная персонология развития его одаренной личности // Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: Материалы международной юбилейной конференции к 120-летию со дня рождения Б. М. Теплова. М.: Перо, 2017. С. 87–101.
- Семенов И. Н.* История и логика развития в России Общества психологов // Методология и история психологии. 2018а. № 2. С. 89–112.
- Семенов И. Н.* Науковедческая рефлексия векового развития российской психологической науки (к 100-летию советской психологии) // Мир психологии. 2018б. № 4. С. 279–300.
- Смирнов А. А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1975.

- Соколов М. В.* Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках. М.: АПН РСФСР, 1963.
- Ушаков Д. В., Журавлев А. Л.* Психологическое содержание институтов и модели психосоциального человека // Новое в науках о человеке: К 85-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова / Отв. ред. Г. Л. Белкина; ред.-сост. М. И. Фролова. М.: Ланд, 2015. С. 211–220.
- Шорохова Е. В.* Проблема сознания в философии и естествознании. М.: АН СССР, 1961.
- Ярошевский М. Г.* О развитии психологических взглядов И. М. Сеченова // И. М. Сеченов и материалистическая мысль / Под ред. С. Л. Рубинштейна. М.: Изд-во АН СССР, 1957. С. 31–94.
- Ярошевский М. Г.* Проблема детерминизма в психофизиологии XIX века. Душанбе: ДГПИ, 1961.
- Ярошевский М. Г.* Сталинизм и судьбы советской науки // Репрессированная наука. Вып. 1 / Под ред. М. Г. Ярошевского. Л.: Наука, 1991. С. 9–33.
- Matthaus W.* Sowjetische Denkpsychologie. Göttingen–Toronto–Zürich, 1988.
- Payne T. R.* S. S. L. Rubinstein and philosophical foundation of soviet psychology. Dordrecht, Holland, 1968.
- Semenov I. N.* The psychology of reflexion in the scientific work of S. L. Rubinshtein // The Psychology Journal. 1989b. № 4. P. 67–74.

Е. А. Будилова о разработке социально-психологических проблем в деятельности Русской православной церкви¹

В. П. Позняков

Жизненный путь и биография ученого теснейшим образом связаны с его научной деятельностью: с интересом к тем или иным проблемам, с выбором объектов и направлений исследований, с теоретической, методологической и гражданской позициями. Биография Елены Александровны Будиловой, юбилею которой посвящена данная публикация, своеобразна и по-своему уникальна (см.: Будилова, 2019). Родившаяся и выросшая в Москве, воспитанная матерью (отец не жил с семьей), Елена Александровна в 1926 г. поступает в Московский государственный университет, на отделение истории философского факультета, обучение в котором завершается в 1930 г. получением специальности «этнограф». При этом с 1929 (т. е. еще в период обучения в университете) по 1935 г. Елена Александровна работает литературным сотрудником в журнале «Антирелигиозник», затем в 1935–1937 гг. – редактором отдела пропаганды и агитации Всесоюзного радиокомитета в Сельхозгазете, а с 1937 по 1941 г. – в газете «Безбожник». В годы Великой Отечественной войны Елена Александровна живет и работает в эвакуации на Урале. А в 1947 г. поступает в аспирантуру Института философии Академии наук СССР, где под руководством Сергея Леонидовича Рубинштейна готовит и успешно защищает в 1950 г. кандидатскую диссертацию «Проблемы ощущения и мышления в трудах И. М. Сеченова». После защиты диссертации Елена Александровна несколько лет работает в научно-методическом отделе Государственной библиотеки имени В. И. Ленина.

В 1956 г. она становится сотрудником сектора философских проблем психологии Института философии Академии наук СССР, возглавляемого ее учителем С. Л. Рубинштейном. И лишь с этого

времени целиком посвящает свою жизнь научному творчеству, центральное место в котором занимают проблемы истории психологической науки. В 1972 г. Елена Александровна вместе с коллективом сектора переходит в Институт психологии АН СССР, где продолжает до последних дней своей жизни разрабатывать проблемы теории, методологии и истории психологии. Работая в секторе философских проблем психологии, по инициативе Е. В. Шороховой, Е. А. Будилова одна из первых обращается к истории возникновения и развития отечественной социальной психологии. Основными идеями, развиваемыми ею в этом научном направлении, стали представления о самобытности и оригинальности развития социально-психологического знания в российской науке, об изначально междисциплинарном характере исследований социально-психологических проблем и их тесной связи с решением актуальных практических задач. Эти идеи развернуто представлены в монографии Е. А. Будиловой «Социально-психологические проблемы в русской науке» (Будилова, 1983). Глубокий и всесторонний анализ взглядов Е. А. Будиловой, представленных в данной монографии, и их значения для развития социальной психологии является самостоятельным исследованием (см., напр.: Артемьева и др., 2019).

В рамках данной публикации мы поставили перед собой более конкретную задачу – проанализировать представления Е. А. Будиловой о разработке социально-психологических проблем в деятельности Русской православной церкви. Обращение именно к данной теме связано с тем, что этому аспекту работы Е. А. Будиловой в научных публикациях до сих пор уделялось сравнительно мало внимания. Между тем, именно в силу особенностей жизненного пути и творческой биографии Елены Александровны, на которые мы обратили внимание в начале статьи, данная тема имела особое значение для исследователя. Работа в антирелигиозных изданиях советского периода, исследование творческого наследия И. М. Сеченова, чья фундаментальная работа «Кому и как разрабатывать психологию» явилась одной из главных вех борьбы материалистических, естественнонаучных и идеалистических, в том числе религиозных, взглядов и идей в психологии, по всей видимости, были личностно значимыми этапами формирования и развития мировоззрения Е. А. Будиловой как ученого и мыслителя. Именно этим можно объяснить тот факт, что в монографии, в целом посвященной анализу социально-психологических проблем в российской науке, есть отдельная, достаточно объемная глава «Православная церковь и проблемы социальной психологии». Даже по своему названию, в отличие от всех

¹ Публикация подготовлена в соответствии с Государственным заданием ФАНО № 0159-2019-0006.

других глав, она не соотносит становление отечественной социальной психологии с какой-либо отраслью научного знания.

Оставляя за рамками данной статьи дискуссионный вопрос о соотношении научного и религиозного мировоззрения в целом и научных и религиозных представлений о психике человека — в частности, укажем лишь на то, что Е. А. Будилова принципиально противопоставляет материалистические и идеалистические представления о психических явлениях. Об этом свидетельствует уже само название одной из фундаментальных монографий автора — «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX—начало XX в.)» (Будилова, 1960). В этой монографии (и других произведениях) Е. А. Будилова прямо соотносит развитие материалистических идей в отечественной психологии с развитием естественнонаучного знания о человеке, его психике и поведении, а отстаивание и развитие идеалистических представлений — прежде всего (хотя и не только!) с деятельностью религиозных философов и деятелей православной церкви. Однако в главе, посвященной взаимосвязям православной церкви и проблем социальной психологии, Е. А. Будилова рассматривает более широкий круг вопросов, не сводящихся к проблеме борьбы материализма и идеализма. «Речь идет, — как отмечает автор, — о той роли, которую играла психология и социально-психологические проблемы, в частности, в идеологической деятельности православной церкви» (Будилова, 1983, с. 176).

В качестве одной из характерных черт исторического развития России второй половины XIX в. автор отмечает те особые роль и положение православной церкви, которая представляла собой, по ее мнению, часть государственного аппарата, выполнявшую в нем определенные идеологические функции. Апофеозом идеологической доктрины российского государства в рассматриваемый период стала идея триединства православия, самодержавия и народности, в рамках которого православию как религии и Церкви как социальному институту отводилась роль идеологического, мировоззренческого и научного (!) обоснования незыблемости и сохранности существующего государственного устройства и общественного порядка. Успешная реализация этой функции предполагала и требовала практического учета социально-психологических особенностей и закономерностей.

Справедливости ради следует сказать, что обращение к практически ориентированным знаниям и умениям, которые сегодня определенно можно квалифицировать как социально-психологические знания и умения, сопровождало всю историю развития человечес-

кого общества. Мудрые наблюдения, размышления и советы по поводу управления государством встречаются и в древнейших восточных и античных сочинениях, и в трудах философов и мыслителей нового времени, а использование религии и церкви как инструментов идеологической борьбы и политического управления присутствовало и присутствует практически во всех культурах и государствах. Однако применительно к поставленной в исследовании Е. А. Будиловой научной задаче — изучению социально-психологических проблем в русской науке — особый интерес представляют результаты научного анализа трудов представителей Русской православной церкви, в которых нашли свое отражение социально-психологические знания (научные или ненаучные — это уже другой вопрос!), сформированные на основе многолетнего опыта практической работы с представителями самых различных социальных групп и слоев российского общества, осмысления этого опыта и его передачи.

Анализируя тексты представителей православной церкви, Е. А. Будилова проявляет себя как специалист высочайшей квалификации (напомним о ее богатейшем опыте практической литературной и редакторской работы). Среди этих текстов можно обнаружить как работы, непосредственно связанные с психологией как областью знания (это прежде всего учебные пособия по психологии и религиозно-философские сочинения), так и работы, имеющие более выраженный практически ориентированный характер, содержащие советы и рекомендации по работе с людьми. Ключевым феноменом в такой работе остается психологическое воздействие, интерес к изучению которого сохраняется до настоящего времени (см., напр.: Психологическое воздействие..., 2012, 2014; и др.).

«В духовном образовании, — пишет Е. А. Будилова, — психология как наука о духе вместе с логикой, метафизикой и нравственной философией входила в так называемую систему философии, которая в России читалась богословами в высших учебных заведениях, светских и духовных. Социально-психологическая проблематика составляла содержание ряда разделов курсов психологии, но этим дело не ограничивалось. Социально-психологические проблемы входили и в специальные богословские дисциплины, и в прикладные практические курсы, как, например, риторика — о красноречии, гомилетика — о сочинении проповедей и т. д.» (Будилова, 1983, с. 178—179).

Таким образом, Е. А. Будилова сразу выделяет две линии взаимосвязи деятельности Православной Церкви и развития социально-психологического знания. Первая линия, которую условно можно обозначит как теоретическую, состояла в установлении взаимосвя-

зей между религиозными, богословскими представлениями о душе и представлениями, складывающимися в рамках формирующейся психологической науки. Вторая линия связана с разработкой практически ориентированных социально-психологических методов и приемов работы служителей Церкви с представителями различных социальных групп населения. «За какую же психологию стояла церковь?» — задается вопросом Е. А. Будилова. И прямо отвечает на него: «Ей была нужна психология, краеугольным камнем которой являлось христианское учение о душе человека. Это учение входило в число основных представлений православной церкви и занимало одно из главных мест в системе христианского вероучения. Душа определялась как самостоятельное, самосознающее духовное начало человека, отражающее в своей природе природу самого бога. Она считалась бессмертной — временное земное существование души, связанной с телом, завершалось ее загробной жизнью в единении с богом, что объявлялось конечной целью бытия человека» (там же, с. 179). И далее Е. А. Будилова дает очень интересное суждение, характеризующее ее позицию по поводу причин отношения и обращения церкви к науке в целом и к психологии в частности: «Психология была для церкви средством укрепления и утверждения веры, позволяющей вероучение выдать за науку. В такой позиции церкви в полной мере проявлялось изначальное противоречие всякого богословия: с одной стороны, божественное откровение в вере не нуждалось в доказательствах бытия бога, а с другой — бытие бога доказывалось с помощью научных приемов, которыми религии придавалась видимость научности» (с. 180). И далее автор обстоятельно аргументирует это свое суждение многочисленными примерами обращения служителей православной церкви к взглядам представителей психологической науки. В частности, рассматривая содержание психологического образования слушателей духовных академий, Е. А. Будилова отмечает, что они «получали психологическую подготовку, в которой сочетались религиозно-философская теория, общие психологические знания, взятые, как правило, из иностранных учебников психологии, и ряд практических выводов и наставлений, пригодных будущим служителям церкви, отвечающим за благонадежность вверенных им душ, за поведение верующих» (с. 181).

В рамках психологического образования слушателей духовных академий разрабатывались курсы и издавались учебные пособия (см.: Умозрительная психология..., 1871; Чистович, 1876; и др.). «В курсах опытной психологии (так называлась психология, предметом которой считались психические явления, представленные в опыте ду-

ши; в отличие от нее предметом умозрительной психологии была божественная сущность души) каждый из разделов (о сознании, ощущениях, уме, чувствованиях, практической деятельности) выражал исходные позиции психологии, подчиняющейся системе религиозной философии и служащей ей» (с. 180). При этом, как указывает автор, влияние церкви на психологическое образование распространялось не только на деятельность духовных, но и светских учебных заведений: И чем нагляднее были достижения естественнонаучных представлений о человеке и его психике, тем активнее богословы «занимались вопросом о союзе религии и науки, стремясь показать возможность их сосуществования и в то же время ограничить сферу действия научной психологии (с. 198). В качестве яркого примера обращения представителей православной церкви к представителям психологической науки Е. А. Будилова приводит слова из приветственной речи епископа Анастасия на торжественном открытии Психологического института при Московском университете в 1912 г.: «Стремясь расширить круг психологических знаний, нельзя забывать о естественных границах познания души вообще и при помощи экспериментального метода в частности. Точному определению и измерению может поддаваться, так сказать, внешняя сторона души, та ее часть, которая обращена к материальному миру, с которым душа общается через тело. Но можно ли исследовать путем эксперимента внутреннюю сущность души, можно ли исследовать ее высшие проявления? Кто дерзнет экспериментально исследовать религиозную жизнь духа? Не к положительным, но к самым превратным результатам привели бы подобные попытки» (Речи и приветствия..., 1914; цит. по: Будилова, 1983, с. 198).

Мне представляется, что сформулированные в речи церковного иерарха вопросы не потеряли своей актуальности и в настоящее время, и дискуссии вокруг них продолжают, особенно в целом ряде научных направлений, развиваемых в социогуманитарных науках, включая психологию (см., напр.: Воловикова, Журавлев, 2018; Психологическое знание..., 2018; Юревич, Журавлев, 2011; и др.). Во всяком случае, следует признать, что в вопросе о взаимосвязях психологической науки и религии представители православной церкви проявляли высокую активность вплоть до Октябрьской революции, которая радикальным образом изменила положение церкви в государстве.

В годы, непосредственно предшествовавшие революции, борьба против материалистической психологии осуществлялась, по мнению Е. А. Будиловой, путем психологизации христианского учения. В качестве примера автор приводит вышедшие в 1908 г. в четырех то-

мах книги профессора Московской духовной академии М. М. Тареева (Тареев, 1908). «В чем же была суть этой психологизации христианства и что она давала церкви?» — спрашивает автор. Отвечая на этот вопрос, Е. А. Будилова пишет: «С одной стороны, можно было показать, что христианская религия (точнее, православие) имеет психологические основы и, следовательно, незыблема. Тут богословам пригодилась заимствованная у естественных наук терминология, придававшая современность их новым сочинениям. Они вводили понятия религиозного опыта, заявляли, что религиозное знание есть теоретическая организация или систематизация религиозного опыта. Тенденция опоры на „положительные науки“ (создание видимости согласия с наукой), начатая епископом Никанором, теперь дополнялась видимостью анализа психологических особенностей личности» (Будилова, 1983, с. 198–199). «С другой стороны, — пишет Будилова, и здесь она фактически переходит ко второй, практически ориентированной, линии взаимосвязи деятельности православной церкви и развития социально-психологического знания, — церковь была не прочь сама воспользоваться научными знаниями и показать, что учет психологии верующих открывает возможность связать с религиозным воздействием всю область мотивов человеческого поведения, а значит, получить способ управлять массами на основе признания детерминации поведения внешними условиями, хотя прикрывалось все проповедью связи личности с богом и зависимости ее от бога» (там же, с. 199).

И здесь уместно перейти к анализу второй линии взаимосвязи деятельности Русской православной церкви и разработки социально-психологических проблем в русской науке, о которой было заявлено в начале статьи. Речь идет о практически ориентированном социально-психологическом знании и о разработке практических социально-психологических методов и приемов работы служителей Церкви с представителями различных социальных групп населения. «Задача церкви, — отмечает Будилова, — заключалась в том, чтобы вносить в индивидуальное сознание религиозное мировоззрение, но вместе с тем это была социально-психологическая задача его массовой пропаганды. Деятельность служителей церкви состояла не только в том, чтобы предписывать верующим их обязанности как некоторые религиозные догмы, но и обеспечивать их массовое усвоение. Священники сталкивались с многообразными социально-психологическими явлениями, которые с необходимостью учитывали в своей деятельности. Духовенство специально обучалось подходу к социально-психологическому обслуживанию масс ве-

рующих» (с. 179). Духовное образование всех ступеней предполагало обучение будущих приходских священников приемам массовой и индивидуальной работы с верующими, воздействия на их мысли, чувства и поведение. Особую роль здесь играли специальные практически ориентированные, социально-психологические, по сути, методические разработки по «врачеванию душ»: «Служители церкви использовали для укрепления веры такие потребности людей, как потребность в сочувствии, сострадании, утешении» (с. 183). В качестве примера Будилова приводит содержание обширного сборника, составленного магистром богословия Григорием Дьяченко, само название которого, «витиеватое», по образному определению Будиловой, раскрывает практический социально-психологический смысл ее назначения: «Христианские утешения несчастных и скорбящих, испытывающих бедность, болезни, потери родных и близких сердцу, житейские неудачи, злоречия, разочарования в жизни, мучительную борьбу с грехом и страстями, с религиозным сомнением и помыслами неверия, с отчаянием в спасении своей души, со страхом смерти, и многие другие телесные и духовные скорби и страдания» (Христианские..., 1898). По сути, здесь представлен исчерпывающий список психологических проблем, разрешением которых занимаются практические психологи и психотерапевты. Если оставить за скобками идеологические и политические мотивы этой деятельности, предлагаемые и описываемые в книге рекомендации и психологические приемы представляют определенный интерес и для современных практических психологов.

В заключение хочется отметить, что представленные в статье исследования Е. А. Будиловой, ее мысли и оценки не потеряли своей актуальности и сегодня. Более того, в условиях возрождения Русской православной церкви и повышения ее активности снова высокую актуальность приобретают поставленные в статье проблемы: о соотношении философско-религиозного и научного психологического знания, о возможностях и приемах использования достижений социальной психологии в практике идеологии и политики, в оказании психологической помощи людям, попавшим в трудные жизненные ситуации.

Литература

Артемьева Т. И., Журавлев А. Л., Кольцова В. А., Шапошникова О. В. Е. А. Будилова как историк и методолог психологии // Е. А. Будилова. На рубеже веков: Очерки истории русской психологии

- конца XIX—начала XX века / Под общ. ред. В. И. Белопольского, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 5—17.
- Будилова Е. А. Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX—начало XX века). М.: АН СССР, 1960.
- Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке. М.: Наука, 1983.
- Будилова Е. А. На рубеже веков: Очерки истории русской психологии конца XIX—начала XX века / Под общ. ред. В. И. Белопольского, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Воловикова М. И., Журавлев А. Л. Вместо введения: Вклад Института психологии РАН в исследование духовно-нравственных проблем личности и общества // Духовно-нравственные проблемы современной личности / Отв. ред. М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 15—31.
- Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Психологическое воздействие в межличностной и массовой коммуникации / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. Д. Павлова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Речи и приветствия на торжественном открытии Психологического института им. Щукиной при императорском Московском университете. М., 1914.
- Тареев М. М. Основы христианства: В 4 т. Сергиев Посад: Тип. Св.-Троицкой Лавры, 1908.
- Умозрительная психология: Чтения покойного профессора Московской духовной академии протоиерея Ф. А. Голубинского. М., 1871.
- Христианские утешения несчастных и скорбящих, испытывающих бедность, болезни, потери родных и близких сердцу, житейския неудачи, злоречия, разочарование в жизни, мучительную борьбу с грехом и страстями, с религиозным сомнением и помыслами неверия, с отчаянием в спасении своей души, со страхом смерти, и многия другия телесныя и духовныя скорби и страдания / Сост. священник, магистр богословия, Григорий Дьяченко. В 3 кн. М.: Типолитография И. Ефимова, 1898.

- Чистович М. Курс опытной психологии. 2-е изд. СПб., 1876.
- Юревич А. В., Журавлев А. Л. Предисловие // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 5—8.

Вклад Е. А. Будиловой в изучение зарубежной психологии¹

М. Д. Няголова

Введение

Выдающийся российский ученый Е. А. Будилова внесла большой вклад в историю психологии. Хотя она и не первый российский психолог, обратившийся к изучению данной проблематики, новизна ее творчества состоит, несомненно, в создании систематических трудов по истории отечественной психологии XIX–XX вв. Характерный для нее метод подробного, углубленного изложения содержательного материала оказывает сильное влияние на читателя. По этой же причине исследователям ее творческого наследия иногда кажется, что в ее трудах преобладает исключительная сосредоточенность на собственно русских и советских традициях изучения психологии. Выявление значимости ее научного наследия в целом требует, однако, не упускать из виду тот факт, что она изучала историю отечественной психологии не саму по себе, а в сопоставлении с достижениями зарубежной психологии соответствующего периода. Е. А. Будилова активно интересовалась кросскультурными исследованиями проблем русской и советской истории психологии. Об этом красноречиво говорят и следующие заглавия ее публикаций: «Русская и советская психологическая наука в западноевропейских и американских работах по истории психологии» (1961), «Русская и советская психологическая наука в зарубежных работах по истории психологии» (1963), «Советская психологическая наука в освещении западноевропейского психолога» (1973, в соавторстве с К. А. Славской), «Американский сборник материалов о советской психологии» (1975) (Будилова, 2019, с. 429–435).

Должное внимание уделяется изучению вопросов истории зарубежной психологии и в работе Е. А. Будиловой «Вопросы мышле-

ния в ассоциативной психологии» (Будилова, 1966, с. 34–58). Данное исследование не просто дополняет ее многочисленные разработки в области истории отечественной психологии. Акцент исторического анализа поставлен в нем на развитии западноевропейской психологической мысли. Показана роль философских учений в качестве предпосылок возникновения ассоцианизма в целом и в ходе проведенного сопоставления выявлено влияние ассоциативной психологии мышления на русскую научную мысль. В результате автор показала, что критика историков психологии XX в. распространялась одновременно и на западные ассоциативные теории мышления, и на русские рефлекторные теории. Автор не просто перенесла подход изучения отечественной психологии на проблематику историко-психологического анализа зарубежной психологической мысли, но сумела провести историко-психологическое исследование нового типа, в условиях которого реализован хорошо продуманный логический подход, ведущий от анализа общей истории проблем (в плане зарубежной психологии) к обсуждению ее специфических проявлений (в плане отечественной науки).

Анализ этой работы Е. А. Будиловой показывает ее большую эрудицию как историка психологии, ее способность к сочетанию двух самостоятельных подходов к изучению отечественной и зарубежной истории психологии. С этим связана и цель настоящего историографического исследования – показать оригинальность и значимость статьи «Вопросы мышления в ассоциативной психологии» не только с точки зрения общей истории психологии XIX в., но и с позиции современной методологии проведения историко-психологического исследования.

Наряду с основной исследовательской задачей – выявить исторический смысл теории мышления, Е. А. Будилова обратила внимание на целый ряд философско-психологических особенностей ассоциативной школы. В соответствии с логикой ее изложения, мы постарались проследить значение ее принципиальных выводов на фоне общей направленности современных интерпретаций ассоцианизма в целом.

Методологические характеристики ассоциативной психологии

В первой части своей работы Е. А. Будилова подробно обрисовывает историю ассоциативной психологии, идущую от XVII в. По ее мнению, «учение об ассоциациях развивалось как в материалистическом (Т. Гоббс, Д. Гартли, Д. Пристли, Э. Дарвин), так и в идеалистическом

¹ Публикуемые в статье материалы получены в рамках научного проекта, поддержанного болгарским фондом научных исследований (ФНИ) № ДНТС/ Русия 02/19, 18.06.2018 г.

(Д. Юм, Д. Милль, Дж. С. Милль, А. Бэн, Г. Спенсер, М. М. Троицкий) направлениях» (Будилова, 1966, с. 34). На основе данного вывода исследовательница проводит углубленный и подробный анализ философско-методологических источников ассоцианизма. Рассматривая историю ассоциативной психологии, она показывает, что именно по инициативе представителей идеалистического направления ассоцианизма «в западноевропейской психологии была предпринята попытка обособления психологии в самостоятельную отрасль знания. Благодаря развитию идей данного направления в XIX в., немецкие психологи во главе с В. Вундтом создали экспериментальную психологию. Оно стало примером психологических учений Т. Рибо и И. Тэна во Франции, У. Джемса и Э. Торндайка в США, М. М. Троицкого в России» (там же).

В плане интерпретации указанный текст введения статьи вызывает несколько вопросов. В первую очередь, как понимать значение терминов «материалистическое» и «идеалистическое» в их конкретном применении к характеристике ассоциативных направлений? Имеют ли они тот же смысл в аспекте современного философско-психологического мировоззрения?

Краткое обозрение критических публикаций, посвященных ассоцианизму, и более современных изданий по истории психологии позволяет заключить, что именно современных изданиях представители идеализма разделяются на «материалистов» и «идеалистов». Подобно Е. А. Будиловой, румынский психолог Пол Попеску-Невеану указывает, что «распространение ассоцианизма в Англии относится либо к психологической теории, либо к гносеологии. В зависимости от этого концепции одних авторов связаны с материализмом (Т. Гоббс, Д. Гартли, Дж. Пристли), а других — с идеализмом (Дж. Беркли, Д. Юм, Д. Милль и А. Бэн)» (Popescu-Neveanu, 1978, p. 67). Французские историки психологии Клара Льюкаде и Мишлин Меана подчеркивают, что ассоциативная психология развивается на основе английской эмпирической философии Томаса Гоббса, согласно которому в основе познания находится развитие чувственного опыта. Благодаря этому познание не ограничивается сферой врожденных идей и размышлений (по Р. Декарту), а проявляется как индивидуальное научение. Таким образом, эмпирическая психология Джона Локка, а впоследствии и ассоциативная психология, строятся на принципе материализма (Lecadet, Mehanna, 2006, p. 13–14). Венгерский историк психологии Чаба Плех тоже признает существование материалистического направления в ассоцианизме. К нему он относит Дэвида Юма и Джозефа Пристли, а в некотором отноше-

нии даже и Томаса Гоббса, но уточняет, что речь идет о механистическом материализме. Проявляется он, скорее всего, в попытках рассмотреть механизм ассоциаций на фоне физиологических процессов (Pléh, 2010, p. 101–102).

Те же самые характеристики ассоцианизма, проанализированные современными авторами, послужили основанием и для Е. А. Будиловой в ее определении материалистов ассоциативной школы. Это подтверждается и ее итоговой фразой о том, что «материалистическое направление, опиравшееся на механистическую методологию, достигло своей вершины в XVIII в.» (Будилова, 1966, с. 34). При этом, кроме имен ассоцианистов-материалистов, традиционно указываемых всеми современными авторами, Е. А. Будилова упоминает и имя Эразма Дарвина (1731–1803), английского врача, натуралиста и основателя Философского общества Дерби. Несмотря на то, что в современных исследованиях, посвященных ассоцианизму, его имя вообще не упоминается, историки ассоциативной психологии начала XX в. высоко оценивают его вклад в развитие ассоциативной психологии в духе Д. Гартли и Д. Юма. В своем произведении «Зоономия» (1794) Э. Дарвин высказывает мнение, что идеи человека и его движения развиваются параллельно. В результате ассоциации идей оказываются копиями ассоциаций мышечных движений (Warren, 1921, p. 68–69). По этому поводу Эдуард Клапаред говорит, что, «благодаря врачу Хартли, химику Пристли и зоологу Эр. Дарвину в Англии, благодаря натуралисту Шарлю Бонне в Женеве, мы становимся свидетелями интересных попыток довести изучение мозговой механики до уровня новейших открытий физики XVIII в.» (Claparède, 1903, p. 15). Действительно, в текстах Эдуарда Клапареда и Хоурда Уорена отсутствует термин «материализм», но оба они подробно рассмотрели взгляды всех ведущих ассоцианистов Европы XVIII в., которые формировались в связи с естествознанием. Именно взгляды представителей естественнонаучного ассоцианизма Е. А. Будилова вполне обоснованно называет «материалистическими».

Удачным с точки зрения истории научной методологии оказывается и выбранное ей название «идеалистическое» для другого ассоциативного направления, идущего от философии и психологии сознания в целом. Его представители не только не старались объективировать ассоциации, но как раз наоборот — понимали их в контексте субъективности сознания. Считая психологию интроспективной наукой, они, соединившие эмпирические идеи с позитивизмом Огюста Конта, вполне последовательно пришли к выводу о необходимости выделения психологии в самостоятельную науку и под-

держали идею создания экспериментальных лабораторий. В связи с этим Е. А. Будилова формулирует важный вывод о том, что «немецкие психологи В. Вундт, Г. Эббингауз, Т. Циген, Г. Мюллер развили ассоциативную доктрину английской школы в экспериментальном направлении» (Будилова, 1966, с. 35). К сожалению, в современных изданиях по истории психологии этот факт почти не учитывается при изучении предпосылок становления немецкой экспериментальной психологии.

Е. А. Будилова отметила и другую важную заслугу ассоциативной психологии – выявление основных групп проявлений психики, т. е. «духа, mind» (в терминологии ассоцианистов): чувствования (feeling), воли (will) и мышления (thought) (там же, с. 39). Именно на основе развития этих взглядов немецкий психолог Иоганнес Тентенс (1736–1807), примыкающий в некотором отношении к ассоцианизму, предложил тройственную классификацию психических явлений (душевных способностей) как явлений познания, чувства и воли (Warren, 1921, p. 203–204).

Большое значение для современного понимания взглядов представителей ассоциативной психологии XIX в. имеет уточнение Е. А. Будиловой русского перевода терминов «feeling», «sensations», «emotions». Сравнение соответствующих русских изданий Дж. С. Милля, А. Бэна, Г. Спенсера, наряду с учетом особенностей перевода, выявило и общую тенденцию психологии XIX в.: с одной стороны, убеждение, что от эмоционально-чувственных переживаний зависит весь ход психического развития, а с другой – отсутствие четкой дифференциации конкретных форм этих проявлений. Наверное, только в концепции А. Бэна обнаруживается более определенный взгляд, согласно которому, «существуют два типа чувствований: ощущения и эмоции» (Bain, 1868, p. 43).

Что касается, однако, основного в ассоциативной психологии понятия «mind», то Е. А. Будилова передоверяет его русским переводчикам (например, переводу А. С. Белкина книги А. Бэна «Психология» (Т. 1, 1902) и использует русское слово «дух» (Будилова, 1966, с. 38). Это, несомненно, повлияло и на ее общую оценку идей ассоцианистов XIX в. Другое было бы содержание ее выводов, если она пользовалась русским словом «разум» для перевода «mind».

Идеалистическое направление ассоцианизма XIX в., по словам Е. А. Будиловой, отказалось «детерминировать психическое материальными причинами и перенесло всю ассоциативную деятельность в круг сознания» (там же). С данным выводом, конечно, не можем не согласиться. Ассоцианисты XIX в. настолько углубляют ассо-

циативную интроспекцию, что Г. Спенсер разделил психологию на «субъективную и объективную» (там же, с. 47), а Джон Стюард Милль отождествил не только психологию с этикой, но и логику с психологией. Как известно, на рубеже XIX–XX вв. гносеология нового типа (антипсихологизм), идущая от взглядов Г. Фреге и Э. Гуссерля, является и непосредственной реакцией на психологизм ассоциативной философии и психологии.

В своем исследовании Е. А. Будилова не ограничилась интерпретацией только субъективизма и ассоциативного интроспекционизма. Она достаточно подробно и оригинально раскрыла и принципиальные взгляды на «объективную» психологию самого Г. Спенсера, А. Бэна и отчасти Дж. С. Милля. Показано, как от разработки проблем психофизиологического параллелизма они пришли к необходимости объединения психологии с естествознанием и к формулировке идей эволюционного подхода (там же, с. 41–48).

Итак, в контексте исследования общих направлений становления и развития ассоциативной психологии Е. А. Будилова провела конкретный историко-психологический анализ теории мышления данного направления. При этом она рассмотрела ее как продолжение теоретико-экспериментальных исследований, идущих от методологии идеалистического ассоциативного направления.

Проблемы ассоциативной теории мышления

В статье «Вопросы мышления в ассоциативной психологии» прослеживается общая направленность теорий трех выдающихся представителей ассоцианизма XIX в. – Дж. С. Милля, А. Бэна и Г. Спенсера – в нескольких аспектах. Первый из них относится к проблеме взаимосвязи ощущения и мышления. Согласно Миллю, «материя является постоянной возможностью ощущения, а объективный мир – психологической конструкцией, возникающей на основе „уверенности“ в возможности определенных групп ощущений. Из этого следует, что преобладание ощущений является условием мышления» (Будилова, 1966, с. 37).

Как известно, последователь Д. Ст. Милля А. Бэн сделал многое для разработки ассоциативной психологии на основе эксперимента и достижений физиологии. Несмотря на это он продолжал рассматривать ощущения как проявления сознания. Такими же проявлениями он считал и «функции ума (или разума, или мышления), известные под названиями памяти, суждения, отвлечения, рассуждения, воображения» (Бэн, 1902, с. 16). В своих работах «Чувства и интел-

лект» (1855) и «Умственная и моральная наука: компендиум психологии и этики» (1868) он утверждал, что «исследование умственных операций должно учитывать изучение физических ощущений» (Lecadet, Mehanna, 2006, p. 26). В текстах этих его книг сам термин «мышление» обнаруживается достаточно редко, но зато он уточняет, что к нему непосредственное отношение имеют чувства слуха и зрения (Bain, 1868).

Идею понимания ощущений и мышления как относящихся к содержанию сознания поддерживает и Г. Спенсер. В его воззрениях мышление устанавливает соответствия между субъективными отношениями в организме (ощущениями) и объективными отношениями внешней среды. Таким образом, «разделив психологию на субъективную и объективную, он подчиняет вторую первой» (Будилова, 1966, с. 47).

Второй аспект изучения ассоциативной теории мышления относится к взглядам теоретиков ассоцианизма XIX в. на содержание мышления. Е. А. Будилова указывает, что «содержание мышления сводилось к характеристике элементарных явлений — простых идей и их разнообразных отношений. При этих условиях задача психологического анализа мышления состояла в выяснении отношений между простыми идеями и в определениях тех законов ассоциаций, по которым сложные идеи создаются из простых» (там же, с. 40—41). Будилова отмечает, что, в терминах психологии, представители ассоцианизма рассматривали мышление как восприятие, воображение и память, но допускали самостоятельное существование и проявление каждого из этих элементов. В терминах логики, они изучали абстракцию и обобщение, но в связи с основными ассоциативными законами, относящимися прежде всего к группированию ассоциаций по сходству и по смежности. С целью подчеркнуть определяющую роль сознания они вводят и первичные атрибуты мышления: сознание различия, сознание сходства и удерживания, или запоминание.

Введение понятия воображения в психологическую теорию мышления — одно из достоинств ассоциативной психологии. Оставаясь, однако, на позициях ассоциативных связей и соотношений, ее представители не в состоянии разработать его в функциональном отношении. Исследование воображения сужают только до процесса репродукции ассоциативных образов. Подобная ситуация возникает и в случаях изучения памяти. Даже в экспериментальных работах доказывается ее репродуктивный характер.

Экспериментальная психология XIX века в целом не в состоянии предложить практическое исследование мышления, исследу-

ются только его отдельные проявления. По справедливому замечанию Е. А. Будиловой, опытное исследование в психологии сводится к наблюдению явлений сознания в разных их сочетаниях во времени, но свойства разума в целом, включая все аспекты изучения мышления, оказываются доступными только интроспекции (там же, с. 38).

Последовательно анализируя взгляды Д. С. Милля, А. Бэна и Г. Спенсера на развитие мышления по законам ассоциаций, Е. А. Будилова доказала, что слабая сторона их теорий состоит в понимании мышления «как замкнутого в сознании, вне зависимости от объективного мира» (там же, с. 39). Вопреки серьезным попыткам А. Бэна и Г. Спенсера преодолеть субъективизм Д. С. Милля посредством учета роли человеческой практики (А. Бэн) или роли среды и мышления в процессе эволюции (Г. Спенсер), их понимание мышления не выходило за рамки интроспекции.

Объективировать исследование мышления не удалось и представителям экспериментального направления ассоциативной психологии. Экспериментальная психология аппаратных методик не была в состоянии отказаться от самонаблюдения, хотя и модифицировала его в косвенное самонаблюдение. Е. А. Будилова проследила экспериментальные подходы Г. Эббингауза, Г. Мюллера, Т. Цигена и В. Вундта. Им всем не удалось применить эксперимент к изучению мышления, и они оказались вынуждены признать, что мыслительные процессы не могут подвергаться экспериментальному исследованию.

В отличие от остальных экспериментаторов, которые «продолжали считать первичными и универсальными законами законы ассоциации» (там же, с. 50). В. Вундт развил учение об апперцепции. С одной стороны, этим словом он обозначает конкретный психический процесс, т. е. внимание, «которое не представляет чего-то не ощущаемого и не чувствуемого, а возможность субъекта произвольно направлять свои представления на то или иное содержание сознания и таким образом увеличивать их ясность» (Кениг, 1902, с. 118—119). С другой стороны, апперцепция преобладает во всех интеллектуальных процессах и составляет характерную особенность последних. Таким образом получается «форма сцепления представлений», которая не похожа на процесс ассоциаций и даже противоположна последнему. Данная форма направляется целями, а не просто воспроизводится на основе физиологического предрасположения. Согласно В. Вундту, «активная апперцепция представляет особую форму волевой деятельности: мышление есть воля, направленная не на внешний, но на внутренний мир, на содержания представлений» (там же, с. 124). В контексте метафизических принципов В. Вундт развил пси-

хологическое учение об апперцепции, но это не только не помогло им в разработке экспериментальных методик исследования мышления, а как раз усугубило понимание тождества мышления и сознания.

Признавая ограниченность возможностей экспериментальной психологии в сфере изучения мышления, В. Вундт осуществляет «уход» в область «психологии народа». Он совсем не отказывается от методологии ассоцианизма, а соединяет позитивистские идеи О. Конта о взаимоотношениях индивида и общества с учением идей А. Бэна о продуктах человеческой культуры.

В последней части своей статьи Е. А. Будилова провела подробный анализ критических работ западноевропейских, русских и американских авторов, посвященных ассоциативной психологии мышления. В обобщении отметила, что «критика ассоциативной психологии западноевропейскими и американскими психологами была направлена против ее сенсуализма, атомизма и механицизма» (Будилова, 1966, с. 56–57). Привела доказательства о несостоятельности попыток западных историков психологии причислить учения о рефлекссах И. М. Сеченова, И. П. Павлова и В. М. Бехтерева к «современному американскому бихевиоризму как вершине ассоцианизма» (там же). По ее мнению, И. М. Сеченов на основе рефлекторной теории создал новую ассоциативную теорию мышления.

Таким образом, Е. А. Будилова не ограничила свое исследование ассоциативной теории мышления до выявления ее исторического смысла в контексте развития философии и естествознания XIX века, а показала и перспективы ее применения вне рамок интроспекционизма.

О русском пути создания ассоциативной теории мышления

Поддерживая общую направленность выводов Е. А. Будиловой, можно отметить, что русская рефлексология И. М. Сеченова и И. П. Павлова не осталась безучастной к синтезу достижений идеалистического направления ассоциативной психологии и к научному союзу психологии и естествознания XIX столетия. Само заглавие монографии Е. А. Будиловой «Учение И. М. Сеченова об ощущении и мышлении» (1954) говорит о том, что эта проблема была основной в творчестве великого русского физиолога. Как в монографии, так и в статье Е. А. Будилова утверждает, что в этом и состоит большой вклад И. М. Сеченова в психологию.

Она не соглашается, однако, с выводами англоязычных историков психологии первой половины XX в., в том числе с Э. Борингом

и Д. Хамфри, в том, что существует тождество между теориями ассоцианистов и бихевиористов, с одной стороны, и русских рефлексологов — с другой. По ее мнению, «коренное различие этих направлений в психологии идет от их философских методологических основ, а этот вопрос западноевропейские и американские историки психологии обходят в силу своих позитивистских воззрений» (Будилова, 1966, с. 58).

К этому справедливому выводу можно бы добавить, что между указанными направлениями существует больше различий, чем сходства. Направленность их экспериментальной работы тоже не совпадает по своему характеру. Русские рефлексологи, начиная с И. М. Сеченова, убедительно доказали, что психическое далеко не сводится только к сознанию, к разуму, к умственной деятельности. Именно изучение рефлексов позволяет рассмотреть движение, а не просто реакцию, как одно из самых важных проявлений психического. В отличие от редуccionистских взглядов бихевиористов и интроспекции ассоцианистов, рефлексология И. М. Сеченова и И. П. Павлова открывает перед психологией перспективу многогранного изучения психики человека и животных.

Понятие ассоциаций уже не является изначальным и единственным принципом объяснения всех психических явлений, в том числе и мышления. Вместе с тем рефлексологи не игнорируют его. Проявления ассоциаций и осуществления ассоциативных связей относятся к сфере познавательной деятельности человека и животных.

Исходя из этого невозможно согласиться и с современными западными историками психологии, которые пытаются доказать, что учение И. М. Сеченова о рефлексе — это «русский» вариант бихевиоризма Дж. Уотсона (Hergenhahn, 1986, p. 235–236), а учение И. П. Павлова — «русская зопсихология» (Lecadet, Mehanna, 2006, pp. 186–187).

Заключение

Для советской историографии зарубежной психологии XIX в. статья Е. А. Будиловой «Вопросы мышления в ассоциативной психологии» открывает новый этап исследований. Автор проводит оригинальный историко-психологический анализ, основываясь на углубленном знании истории философии и психологии XVII–XIX вв. Интерпретация и выводы сделаны с учетом самых известных критических работ, посвященных ассоциативной психологии. Кроме того, Е. А. Будилова уделяет существенное внимание и рецепции перевода трудов известных представителей ассоцианизма. Наличие целого ряда переводов английских и немецких ассоцианистов на русский язык го-

ворит о существовании большого научного интереса к ассоциативной философии и психологии в русском научном сообществе. Самым ярким примером в этом отношении оказывается и работа И. М. Сеченова по созданию своей ассоциативной теории мышления.

В контексте общей направленности и содержания сборника «Основные направления исследований мышления в капиталистических странах», в который входит проанализированная нами статья, эта работа Е. А. Будиловой выявила преемственность способов исследования мышления на протяжении двух больших эпох развития истории зарубежной психологии. Данная статья и другие статьи этого сборника до сих пор не потеряли своей высокой научной ценности. Для современных историков зарубежной психологии они могут служить хорошим источником содержательных и методологических знаний.

Литература

- Будилова Е. А. Учение И. А. Сеченова об ощущении и мышлении. М.: Изд-во АН СССР, 1954.
- Будилова Е. А. Русская и советская психологическая наука в зарубежных (западноевропейских и американских) работах по истории психологии // Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. Вып. 1. «Общая психология, история психологии». М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 190–193.
- Будилова Е. А. Вопросы мышления в ассоциативной психологии // Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1966. С. 34–58.
- Будилова Е. А. На рубеже веков: Очерки истории русской психологии конца XIX–начала XX века / Под общ. ред. В. И. Белопольского, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Бэн А. Психология: В 2 т. Т. 1. М.: Типография И. А. Баландина, 1902.
- Кениг Э. В. Вундт. Его философия и психология. СПб.: Типо-Литография Б. М. Вольфа, 1902.
- Bain A. Mental and moral science. A compendium of psychology and ethics. London: Longmans, Green, and Co., 1868.
- Claparède Ed. L'association des idées. Paris: Octave Doin, Editeur, 1903.
- Lecadet C., Mehanna M. Histoire de la psychologie. Paris: Editions Belin, 2006.
- Pléh Cs. A lélektantörténet. Budapest: Osiris kiadó, 2010.
- Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura, Albatros, 1978.
- Warren H. C. A history of the association psychology. N. Y.–Chicago–Boston: Charles Scribner's Sons, 1921.

Творческое наследие Е. А. Будиловой как источник культурно-аналитического подхода к эволюции психологического знания

М. С. Гусельцева

Особенностью исторического познания является его нарративный характер. В зависимости от изменяющегося социокультурного контекста исследовательскому взгляду открываются иные ракурсы изучаемой реальности: обнаруживаются познавательные лакуны, попадают в поле внимания доселе незамеченные факты. Довольно радикально такого рода смена взгляда происходила в истории российской психологии несколько раз и была обусловлена именно социокультурными трансформациями. На протяжении XX в. на отечественной территории сменились три эпохи, три страны: дореволюционная Российская империя, Советский Союз, постсоветская новая Россия. «История советской психологической науки мало изучена», — в свое время отмечала Е. А. Будилова (Будилова, 2009, с. 5). Однако XX в. остается недостаточно познанным относительно не только советской, но и дореволюционной, и постсоветской истории.

Е. А. Будилова и методологические проблемы истории психологии

Елена Александровна Будилова (1909–1991) окончила историко-философский факультет Московского университета (в 1930 г.) и на протяжении десятка лет трудилась в журнале «Антирелигиозник» и газете «Безбожник» в должности литературного сотрудника (до 1941 г.), а затем редактора отдела агитации и пропаганды Всесоюзного радиокомитета (до 1947 г.). В аспирантуре Института философии АН СССР (сектор психологии), где она занималась в 1947–1950 гг., ее наставником был С. Л. Рубинштейн (Богданчиков, 2008; Будилова, 1989а). В 1950 г. под его руководством она защитила диссертацию «И. М. Сеченов о проблеме ощущения и мышления» и, развивая это исследование, опубликовала две монографии: «Учение И. М. Сеченова об ощущениях и мышлении» (1954) и «Борьба материализ-

ма и идеализма в русской психологической науке: вторая половина XIX—начало XX в.» (1960). В 1956 г. по приглашению С. Л. Рубинштейна была принята на работу во вновь созданный сектор психологии в Институте философии, где трудилась до 1972 г. и уже в составе сектора перешла в Институт психологии АН СССР, продолжая разрабатывать методологические вопросы историко-психологического знания и философские проблемы психологии. В это время вышли еще две ее крупные работы «Философские проблемы в советской психологии» (1972) и «Социально-психологические проблемы в русской науке» (1983), составившие посмертно фундаментальный том «Труды по истории психологии» (Будилова, 2009).

Е. А. Будилова — один из пионеров отечественной истории психологии в качестве научной дисциплины. Важно отметить, что историю психологии она изучала, погружаясь в анализ социокультурного развития науки, доказывая, что философские проблемы психологии служат предпосылками ее интеллектуальной динамики. Именно эти идеи выступили основой для разработки культурно-аналитического подхода к изучению эволюции психологического познания (Гусельцева, 2014).

Значительное место в научном творчестве Е. А. Будиловой занимала *разработка периодизации истории отечественной психологии*. В наши дни историко-психологические реконструкции познания опираются на разнообразие теоретических моделей. Периодизации истории психологии строились российскими исследователями по разным основаниям: изменению предмета науки (П. Я. Гальперин); смене ведущих психологических идей (А. Н. Ждан); постановке и решению философских проблем (Е. А. Будилова); ориентации на внешнюю и внутреннюю логику развития психологической науки (М. Г. Ярошевский); развитию психологических идей в контексте общенаучного знания и истории культуры (Т. Д. Марцинковская); становлению психологических категорий (М. Г. Ярошевский и А. В. Петровский); смене типов рациональности (М. С. Гусельцева) и т. д.

При этом проблема периодизации российского психологического знания все еще остается одной из актуальных задач истории психологии. Это связано с тем, что обнаруживаются архивные документы, в поле зрения попадают иные источники и неизвестные труды, в том числе представителей смежных наук, не только дополняющие, но иногда и меняющие представление об исследуемой реальности. Особенностью российской истории психологии XX в. яв-

ляются и сохраняющиеся лакуны («белые пятна»), и идеологические оптические искажения. Современные проблемы историко-методологического исследования в психологической науке связаны с рядом факторов: с разработкой *методологии, учитывающей достижения социогуманитарных наук* (так называемые эпистемологические повороты, каскады которых пришлось на вторую половину XX в.); с *изменением социокультурного контекста*, открывающего новые интерпретации и перспективы видения; с *ментальными установками и представлениями ученых*, как способствующими, так и препятствующими объективности научного познания.

Среди иных проблем в изучении истории психологии следует отметить проблему *преемственности психологического знания*, которая также являлась значимой в научном творчестве Е. А. Будиловой, и *проблему интеграции психологического знания*, в решение которой внес свою лепту и культурно-аналитический подход, способствующий рецепции психологией методологии социогуманитарного познания (Гусельцева, 2014).

Несмотря на тот факт, что современная познавательная ситуация в социогуманитарных науках стимулирует обновление методологии и аналитических конструктов, для решения обозначенных выше задач актуальными остаются историко-методологические исследования Е. А. Будиловой, которая еще в 1970—1980-е годы в изучении становления социально-психологических идей в русской общественной мысли выявила необходимость анализа социокультурного контекста развития идей, показывая, что *психологическая проблематика разрабатывалась как внутри отраслей психологии, так и в смежных науках* (Будилова, 1983). Эти позиции взяты на вооружение разрабатываемым нами культурно-аналитическим подходом к изучению эволюции психологического познания, согласно которому существенную роль в реконструкции истории отечественной психологии, преимущественно гуманитарной стороны ее развития, играют культурно-психологические исследования, совершавшиеся не столько в дисциплинарном поле психологии, сколько в областях этнографии, литературоведения, социологии, истории, правоведения и т. п. (Гусельцева, 2014). Это позволило предложить новую и расширенную схему эволюции психологического знания, учитывающую латентные линии развития истории психологии в пространстве истории науки и истории культуры (там же).

С позиции культурно-аналитического подхода эволюция психологического знания представлена в сочетании эпистемологических координат: смены идеалов рациональности, становления

интеллектуальных исследовательских традиций, общего историко-методологического анализа познавательной ситуации. В свою очередь, эта многомерная модель послужила концептуальной рамкой для рабочей периодизации истории отечественной психологии, учитывающей как смену парадигм (макроанализ), так и социокультурные ситуации развития науки (микроанализ), а также позволившей инкорпорировать забытые и недооцененные идеи и концепции в общую картину эволюции российской психологической науки (там же).

Таким образом, с позиции культурно-аналитического подхода было показано, что гуманитарные и латентные линии истории психологии тесно переплетены со становлением отечественной гуманитаристики, а в разработанной периодизации истории российской психологии четко разведены, с одной стороны, постепенное накопление отечественного психологического *знания* (латентная интеллектуальная эволюция), а с другой — ее институализация, становление российской психологии в качестве *науки*. Подчеркнем, что эту проблему — различие психологического знания и психологической науки — одной из первых обозначила Е. А. Будилова (Будилова, 1983). Изучая становление социальной психологии в России, она обратила внимание на то, что социально-психологическая проблематика «разрабатывалась в XIX в. в разных областях практической деятельности: судебной, врачебной, военной и др.» (Будилова, 1989а, с. 154), до своей институализации психология включала «труды психиатров, этнографов, языковедов, социологов, юристов, историков» (Будилова, 1988, с. 239). Таким образом, Е. А. Будилова расширила исследовательское поле истории психологии, привлекая в ее орбиту социально-психологическое знание из смежных наук (философии, социологии, юриспруденции, этнографии, психиатрии, педагогики, практики общественной и повседневной жизни). Она же разработала одну из первых социокультурно ориентированных периодизаций отечественного психологического знания (Будилова, 1960). Заметим, что изучение истории психологии в контексте культуры также было проблематизировано В. А. Кольцовой и А. М. Медведевым, которые подчеркивали необходимость «анализа национально-культурной специфики развития психологической мысли» (Кольцова, Медведев, 1992, с. 4). В связи с тем, что сочетание историко-методологического и социокультурного анализов является требованием современной познавательной ситуации, предложенные Е. А. Будиловой исследовательские принципы и поставленные проблемы не утратили актуальности и по сей день.

Исследовательские принципы и социокультурный подход Е. А. Будиловой

Ретроспективный анализ позволяет утверждать, что Е. А. Будилова развивала *социокультурный подход* к изучению истории психологии. В сочинениях «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX—начало XX века)» и «Проблемы социальной психологии в русской науке» она использовала методологическую оптику борьбы идеализма и материализма при взгляде на русскую историю, что отчасти помешало представить более сложную и неоднозначную эволюцию социально-психологического знания. Однако это объяснимо с учетом той исторической эпохи, в которой она создавала свои труды. Е. А. Будилова самокритично относилась к используемой идеологической оптике: «...в пределах борьбы двух основных направлений — материалистического и идеалистического — не все проблемы могли быть исследованы достаточно подробно. <...> В стороне остались труды психологов прошлого, представляющих идеалистическое направление, и труды философов-идеалистов, занимающихся психологическими вопросами» (Будилова, 1988, с. 239).

В дореволюционной социокультурной и познавательной ситуации наблюдался определенный перевес в разработке идеалистического подхода в отечественной психологии. Так, главным редактором журнала «Вопросы философии и психологии» был Н. Я. Грот, главой Московского психологического общества — Л. М. Лопатин, основателем Психологического института — Г. И. Челпанов, деканом философского факультета Московского университета — М. М. Троицкий, руководителем Санкт-Петербургского университета — А. И. Введенский (Будилова, 2009). Все они являлись представителями философской и академической интеллектуальной традиции. В советской же психологии, напротив, образовалась доминанта материалистического подхода, разрабатывавшегося преимущественно физиологами, психиатрами и невропатологами. Сразившая дореволюционную философскую психологию исследовательская программа оставила за бортом социально-психологическую и культурно-психологическую проблематику.

Написанная в жанре историко-методологического исследования книга «Социально-психологические проблемы в русской науке» (1983) реконструировала историю зарождения социальной психологии в России, учитывая социокультурные обстоятельства. На основе проделанной работы Е. А. Будилова дала теоретическое обосно-

вание проблемы исторического и логического в науке. «Историка науки при решении проблемы взаимосвязи истории и теории подстерегают две опасности: модернизация истории науки и увлечение многообразием исторического процесса, описанием фактов без достаточного теоретического их анализа и обобщения, что может привести к историческому эмпиризму, сделать из историка науки архивариуса» (Будилова, 1988, с. 237). В труде «Философские проблемы в советской психологии» (1972) она раскрыла значение философской мысли в развитии проблематики психологического знания. С этих позиций в истории отечественной психологии были выделены дореволюционный и послереволюционный этапы. Основанием для периодизации досоветского периода развития психологии выступили «общественно-исторические условия», определившие «пути развития науки». Периодизация истории советской психологии опиралась на решение меняющихся философских проблем в соотношении со следующими этапами развития общества: 1) становление советской психологии в 1917–1931 гг.; 2) ее развитие в 1931–1945 гг.; 3) послевоенный период 1945–1970 гг. «Разные периоды развития советской психологии имели свои ведущие философско-теоретические проблемы, отличающиеся особенностями в их содержании, постановке и их решении» (там же, с. 235).

В изучении истории отечественной психологии Е. А. Будилова наметила проблемные точки. Так, она писала: «Переход от психологических знаний к науке в условиях России остается еще не изученным» (Будилова, 1989а, с. 154). Аналогичная ситуация, как показали наши исследования, сложилась и в сфере становления отечественной культурной психологии (Гусельцева, 2007). «Не исследовалось еще, в каком соотношении находились между собой психология как теоретическая ветвь философии... и практический опыт, рождающий психологические знания...» (Будилова, 1989а, с. 154). «Восстанавливая историю психологии советского времени, мы видим и то, как рвались ее связи с дореволюционной наукой, и то, как трудно и медленно они возрождаются, и то, как многое мы можем оценить только теперь» (Будилова, 1989б, с. 137). История отечественной психологии включена как в контекст мировой психологии, так и научного знания в целом. В этой связи Е. А. Будилова подчеркивала важность соотношения «периодизации истории психологии с периодизацией общей истории, философии и истории естествознания» (Будилова, 1988, с. 241).

По сей день актуальным и перспективным остается социокультурный подход, способствующий изучению истории психологии

в контексте меняющейся культуры. Современная познавательная ситуация в сфере социогуманитарного знания с ее тенденциями трансдисциплинарности, динамичности и множественности контекстов делает вновь востребованными вопросы, поднятые Е. А. Будиловой. «Расширение тематики историко-психологических исследований, углубленное изучение отраслей психологии и истории отдельных проблем открывает возможность поставить в историческом аспекте вопросы о положении психологии среди других наук — общественных и естественных, об ее идеологической функции, о ее месте в общественной жизни и культуре России второй половины прошлого и начала нашего века, об определении ее социальной роли» (Будилова, 1988, с. 239–240).

Согласно В. А. Кольцовой и А. М. Медведеву, изучение истории психологии в контексте культуры требует дополнительных логико-эпистемологического и социокультурного анализов. Такая позиция предполагает «расширение рамок историко-психологического исследования, включает в его сферу как собственно научные, так и донаучные уровни психологического знания», способствует диалогу психологии со смежными науками (Кольцова, Медведев, 1992, с. 4). Однако для развития культурно-исторического подхода к истории психологии недостаточно непосредственного «обращения историков психологии к знаниям, вырабатываемым историей и культурой», необходим новый методологический инструментарий (там же). В этом плане весьма продуктивной представляется позиция, сформулированная Е. А. Будиловой: «В историко-психологическом исследовании должны занять свое место и тот подход к теориям прошлого, который прежде всего выясняет их методологическую основу, и тот подход, который придает первостепенное значение социальным детерминантам, и тот, который главное внимание уделяет деятелям науки, их творчеству и мировоззрению, их вкладу в сокровищницу знаний» (Будилова, 1988, с. 240). Отметим, что задача сочетания разных видов и уровней анализа решается в концептуальных рамках культурно-аналитического подхода, а обращение к малым и латентным интеллектуальным традициям способствует как расширению проблемного поля историко-методологических исследований в психологии, так и ее интеграции со смежными областями познания.

Заключение

Едва ли не всякий выдающийся ученый опережает свое время. В полной мере это можно отнести к наследию Е. А. Будиловой, которая

заложила традицию изучать историю психологии в социокультурном контексте, поставила проблему институализации психологии как перехода от психологического знания к психологической науке, обосновала необходимость учитывать в исторической реконструкции психологии данные смежных наук. Определенным продолжением и развитием этих идей является культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания.

Литература

- Богданчиков С. А. К вопросу о персональном составе школы С. Л. Рубинштейна // *Методология и история психологии*. 2008. Т. 3. Вып. 4. С. 159–179.
- Будилова Е. А. Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX–начало XX в.). М.: АН СССР, 1960.
- Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972.
- Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке. М.: Наука, 1983.
- Будилова Е. А. Категории исторического и логического в методологии истории психологии // *Категории материалистической диалектики в психологии*. М.: Наука, 1988. С. 231–242.
- Будилова Е. А. Интервью к 80-летию // *Психологический журнал*. 1989а. Т. 11. № 2. С. 152–155.
- Будилова Е. А. На рубеже двух веков (К 100-летию журнала «Вопросы философии и психологии») // *Психологический журнал*. 1989б. Т. 11. № 5. С. 126–137.
- Будилова Е. А. Труды по истории психологии. М.: Наука, 2009.
- Гусельцева М. С. Интеллектуальные традиции российской психологии (культурно-аналитический подход): Монография. М.: Акрополь, 2014.
- Кольцова В. А., Медведев А. М. Об изучении истории психологии в системе культуры // *Психологический журнал*. 1992. Т. 13. № 5. С. 3–11.

Актуальные методологические проблемы истории психологии¹

В. А. Мазилев

Практически незамеченной прошла для психологической науки дата: 210 лет со дня становления истории психологии как отдельной отрасли этой науки. Любая точка отсчета, конечно, будет условной, однако нам представляется, что с большей долей вероятности этой точкой следует считать публикацию в 1808 г. третьего тома сочинений Фридриха-Августа Каруса (1770–1807), в который вошла его работа «История психологии» (Carus, 1808).

Ф.-А. Карус – талантливый философ, последователь Канта и Якоби. Все его основные труды были опубликованы посмертно. Конечно, в настоящее время названная работа этого автора представляет лишь историческую ценность. Должно было пройти время, чтобы история психологии перестала быть коллекцией фактов и анекдотов и превратилась в теоретическую дисциплину, пытающуюся не просто описать путь развития науки, но и выявить закономерности этого развития, а следовательно, научиться по тенденциям предсказывать перспективы. Тем не менее, Ф.-А. Карус был первым.

Когда-то К. Маркс и Ф. Энгельс в «Немецкой идеологии» писали, что знают только одну-единственную науку – науку истории. В рамках небольшой статьи не станем заниматься сопоставлением преимуществ и недостатков исторического принципа и принципа систематического, предметного, как и обсуждения известного положения о единстве исторического и логического.

Еще раз отметим, что выбор точки отсчета зависит от вкуса. Так, например, если «отцом психологии» считается великий греческий философ Аристотель (384–322 до н. э.), то почему бы его не назвать также и отцом истории психологии, хотя бы за мысли, изложенные им во второй главе трактата «О душе» (Аристотель, 1975)?

¹ Работа выполнена по государственному заданию № 25.8407.2017/8.9.

Большой знаток человеческой природы, писатель, лауреат Нобелевской премии, а значит (если немного перефразировать известное выражение уже отечественного классика) один из «главных инженеров человеческих душ» Джон Голсуорси говорил: «Если вы не думаете о будущем, у вас его не будет!» Но как раз думать о будущем можно, лишь опираясь на знания о прошлом, что уже само по себе является оправданием для существования истории.

В настоящем тексте речь пойдет исключительно об истории психологии. Поэтому в самом начале статьи выскажем главную мысль этой работы. Она состоит в том, что исторические исследования, описания и реконструкции имеют для психологии куда большее значение, чем для других научных дисциплин. Иными словами, значение истории психологии для психологической науки значительно больше, чем об этом обычно думают. Вероятно, данное утверждение звучит неожиданно. Этот вывод сделан на основе методологического анализа психологической науки. Он показал, что нет оснований говорить о финальности психологии, о том, что структура ее сложилась, основные характеристики определены. Напротив, стоит согласиться с выводом классика психологии С.Л. Рубинштейна, сделанным в 1940 г., о том, что психология еще не стала подлинной наукой, не обрела свое лицо.

Отсюда следует, что чрезвычайно важно восстановить картину развития психологии во всей ее полноте, характеризовать концепции прошлого во всей их потенциальности, не допуская редукции к упрощенным схемам и клише. Выражаясь метафорически (по Хорхе Борхесу), мы должны хорошо понимать и знать, где «ветвились тропинки»: когда при выборе следующих шагов в развитии науки придется отступить назад, нужно хорошо представлять, к какой развилке следует вернуться и какую тропинку выбрать... Повторим, нет абсолютно никакой уверенности, что путь, по которому идет современная психология, и есть королевская дорога к постижению души.

Выскажем здесь только одно соображение. По глубокому убеждению автора настоящих строк, в отечественной науке истории психологии сегодня уделяется явно недостаточное внимание, практически остаются без осмысления ее методологические проблемы и понятийный аппарат. Несмотря на значительные усилия нескольких поколений историков отечественной психологии, в этой научной дисциплине присутствуют многочисленные лакуны, белые пятна, схематические клише, искажающие действительную картину развития психологической науки. Пока еще не написана в сколь-нибудь полном объеме история советской психологии.

Разумеется, широко известны исследования по методологическим проблемам истории психологии (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, С.А. Богданчиков, В.В. Большакова, А.В. Брушлинский, Е.А. Будилова, М.С. Гусельцева, А.Н. Ждан, А.Л. Журавлев, В.А. Карашан, Е.А. Климов, В.А. Кольцова, Е.С. Кузьмин, Е.В. Левченко, Н.А. Логинова, В.А. Мазилев, Т.Д. Марцинковская, И.А. Мироненко, Е.С. Минькова, О.Г. Носкова, Ю.Н. Олейник, А.В. Петровский, В.Н. Помогайбин, К.К. Платонов, М.С. Роговин, В.А. Роменец, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, М.В. Соколов, Н.Ю. Стояхина, Б.М. Теплов, А.Н. Ткаченко, О.М. Тутунджян, В.В. Умрихин, Е.Н. Холондович, Е.В. Шорохова, А.В. Юревич, В.А. Якунин, М.Г. Ярошевский и др.). Но тем не менее вывод, сформулированный выше, остается неизменным: пробелов и упрощающих клише более чем достаточно.

К сожалению, в силу ограниченности объема статьи нет возможности проанализировать все методологические идеи вышеупомянутых авторов. Однако остановимся чуть подробнее на работах В.А. Кольцовой, в многолетних исследованиях которой (Кольцова, 2004, 2008 и др.) были заложены методологические основы современной истории психологии, получили детальную разработку ее проблемы. Важно подчеркнуть, что ей удалось раскрыть противоречивость и альтернативность процесса психологического познания, было предложено новое, расширенное понимание предметной области истории психологии и, что особенно важно, осуществлена концептуализация предметной области. В.А. Кольцовой разработаны такие важнейшие для современной истории психологии вопросы, как классификация методов историко-психологического исследования, проанализированы проблемы источниковедения и историографии психологии, психологии, получили осмысление новые тенденции и задачи историко-психологических исследований в современную эпоху.

Нельзя не согласиться с В.А. Кольцовой в следующем: «Разработка проблем методологии историко-психологического исследования — условие обеспечения достоверности и объективности получаемых знаний, предпосылка успешной реализации основной функции истории психологии — исследования и сохранения всего позитивного и ценного, что накоплено в ходе исторического познания» (Кольцова, 2004, с. 6).

Обратим внимание, что в значительной степени именно благодаря деятельности В.А. Кольцовой и ее лаборатории в Институте психологии РАН с историей психологии произошла удивительная мета-

морфоза: будучи «золушкой» среди психологических отраслей (так как страдала описательностью, часто ограничивалась перечислением примеров в качестве доказательства того или иного тезиса), она постепенно превратилась в современную отрасль с количественными и доказательными методами, с конкретными методиками. В качестве примера может быть указана разработанная В. А. Кольцовой и Е. Н. Холондович *процедура комплексной реконструкции психологических характеристик исторической личности на основе изучения ее целостной жизнедеятельности и продуктов творчества*, которая включает совокупность исследовательских приемов (Кольцова, Холондович, 2013; Холондович, 2010).

Вместе с тем, конечно, стоит отметить, что в истории психологии как в никакой другой области имеется огромное число разночтений, непониманий, несправедливых оценок. Повторим, здесь наслаиваются общие сложности «ремесла историка» и специфика психологии – самой неоднозначной науки (см.: История отечественной и мировой..., 2006, 2010, 2016; Кольцова, Журавлев, 2017; и др.).

Вначале о наиболее очевидном. В психологии существуют уровни знания, которые чрезвычайно важны для историко-психологических реконструкций (подробнее см.: Психологическое знание..., 2018; и др.). Первый уровень – знание на уровне идеи. Второй уровень – знание предметное. На этом уровне идея прорабатывается, явление подвергается исследованию, выявляются структура, функция, процессуальные характеристики, генезис, уровни. Это уровень концептуализированного знания. Наконец, третий уровень – операциональный, на нем определяются процедуры, позволяющие воспроизводить явление, измерить и описать его. Понятно, что если не различать четко эти уровни, можно допустить существенные анахронизмы. Применительно к Древней Греции можно сказать, что они «знали все», процитируем в этом отношении Бертрانا Рассела: «Говоря серьезно, вся западная философия есть греческая философия и бесполезно позволять себе удовольствие мыслить философски, обрывая при этом все нити, связывающие нас с мыслителями прошлого» (Рассел, 1998, с. 26). Для уровня идей, возможно, констатация верная, но, конечно, не для операционального уровня.

Другой осложняющий историко-психологические исследования момент состоит в том, что в развитии психологии *в каждый момент времени* сосуществуют разные потоки психологического знания (см. также: Взаимоотношения..., 2015; Психологическое знание..., 2018; и др.). По крайней мере, можно говорить о философской, академической (научной) и ориентированной на практику психологиях. Пе-

речь, понятно, неполный, поскольку важно учитывать наличие и донаучной (имплицитной) психологии, которая тоже развивается во времени, и трансперсональной психологии, и т. д. Вряд ли стоит пояснять, что обычно этого не делается.

Как представляется, полезно различать философскую психологию и философию психологии. *Философская психология* – вид психологии, который, согласно М. С. Роговину, появляется в античности, основан на рассуждении и существует до сих пор, являясь необходимой составляющей психологического знания в целом (Роговин, 1969). Под *философией психологии* имеется в виду теоретическая область психологического знания, близкая к методологии психологии, но рассматривающая значительно более широкий круг вопросов по сравнению с традиционной методологией (о содержании философии психологии см. ниже в рамках данной статьи). Философия психологии – дисциплина, аналогичная философии биологии, философии математики и т. д. Поскольку философия и эпистемология науки (как часть философии) не торопится систематически рассматривать круг вопросов, относящийся к предметной области психологии, ставится задача разработки *философии психологии как раздела психологической науки*. Ниже мы обозначим круг вопросов, которые должен решать данный раздел.

Конечно, в истории психологии много проблем самого разного уровня. Вероятно, главная состоит в том, что психология как наука имела «трудное детство», не устоялась, чрезвычайно далека от финальности, поэтому по многим признакам лишь входит в пору своего становления как фундаментальной науки. Вряд ли нужно пояснять, что это связано в первую очередь со сложностью *объекта и предмета* психологической науки, которая пока слабо раскрывается и поддается постижению с помощью средств традиционной естественной или гуманитарной науки.

Поскольку в психологии существует, как хорошо известно, множество различных подходов, направлений, школ и т. п. (подробнее см.: Парадигмы в психологии..., 2012; Прогресс психологии..., 2009; Теория и методология..., 2007; и др.), становится ясно, что решающее значение имеет выбор «точки отсчета». История пишется победителями, каждое направление полагает себя наиболее передовым, поэтому события в рамках и русле этого направления получают преимущественное освещение. Разумеется, ценность других подходов несколько снижается. В истории психологии, которая должна основываться на фактических данных (или хотя бы не противоречить им), мы сталкиваемся с различными ситуациями, когда *проблема факта*

становится особенно значимой. Несомненно, эти ситуации добавляют трудностей как в сами историко-психологические изыскания, так и в составление руководств по данной дисциплине.

Обозначим два вида ситуаций, в которых проблема факта становится особенно значимой. Первая ситуация характеризуется тем, что подвергается сомнению сама *достоверность* факта: он не доказан, хотя на него обильно ссылаются. Вторая ситуация связана с тем, что сам по себе факт достоверен, но *интерпретируется* он совершенно по-разному.

Нам уже приходилось обращаться к анализу методологических проблем истории психологии. В частности, предлагалось усилить методологическое присутствие в историко-психологическом исследовании, используя для этого представление о соотношении *теории и метода* как структурном инварианте, характеризующем психологическую концепцию (Мазилев, 2014а, б).

В другом случае был выделен и сформулирован блок частных историко-методологических проблем, среди которых были названы: проблема факта, проблема фактологической основы истории психологии, проблема терминологии в истории психологии, проблема клиширования, проблема неявной методологии, проблема усиления методологической составляющей и др. (Мазилев, 2015, 2017).

В данном направлении за последние годы удалось продвинуться, особенно в понимании роли факта и его трактовки в истории психологии. Оказалось, что уровневая трактовка историко-психологического факта позволила по-новому решить ряд известных в истории психологии вопросов (Мазилев, 2017, 2018).

Между тем настала пора обсуждения тех проблем истории современной психологии, которые стали особо актуальными именно в самое последнее время. Наверное, самые очевидные из них — это лакуны и клише. Лакуны имеют разное происхождение, но эта проблема в принципе преодолима: мы видим, что постепенно белых пятен становится меньше, что, безусловно, радует. С клише дело обстоит серьезнее. Безусловно, создание клише — это неизбежность, ибо история науки предполагает выделение главного и отвлечение от малозначимого. Однако проблема состоит в том, что историй психологии много. В том смысле, что истории пишутся с определенных позиций.

Скажем, история экспериментальной психологии совсем не похожа на историю психологических идей. Понятно, что оценки одних и тех же событий будут сильно различаться. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить историю психологии М. Дессуара (Дессуар, 1912) и Э. Боринга (1929, 1950). К сожалению, клише восприни-

маются как универсальные, попадают в учебники и таким образом «затуманивают» профессиональное сознание студентов.

Кроме того, наследие психолога используется выборочно. Скажем, при изучении научного наследия Г. Фехнера все внимание занимает психофизика, но работы о душевной жизни растений или о духах земли практически не упоминаются. Цитируются «Принципы психологии» Джемса, но его работы о многообразии религиозного опыта часто даже не перечисляются, хотя это один из истоков трансперсональной психологии.

Остановимся более подробно на некоторых моментах, осложняющих развитие истории психологии (см. также: Кольцова, Журавлев, 2017; и др.).

Во-первых, психология сложна, многомерна, разнообразна, в ней существует очевидная множественность подходов. Обратим внимание на то, что множественность подходов и разнообразие взглядов психологии органически присущи. В ней имеются десятки различных определений одного понятия (см., например: Разработка понятий..., 2018; и др.). Подчеркнем, что это происходит не по недомыслию психологов, а в силу того, что существует объективная сложность предмета и объекта психологии. Было бы логично ожидать помощи от философии науки, но она, к сожалению, не уделяет исследованию специфики психологии необходимого внимания, исследуя в основном естественные науки.

Философия науки исходит из того, что естественные науки *сложны*. В качестве демонстрации обычно предлагается осмыслить известный феномен корпускулярно-волнового дуализма и принцип дополнителности Н. Бора. Никто не будет спорить — это действительно и по-настоящему сложно. Но, с другой стороны, полезно обратить внимание на то, что в случае психологии ситуация не только не проще, чем в физике, но во многом проблематичнее. Поясним это, поскольку часто сложность психологического исследования в полной мере не осознается (см. также: Взаимоотношения исследовательской..., 2015; и др.).

Итак, полезно помнить, что человек, участвующий в психологическом исследовании в качестве испытуемого, обладает сознанием. Следовательно, он имеет возможность рефлексии, поэтому исследование — это не только субъект-субъектное взаимодействие, но и, возможно, рефлексивная игра (была бы только мотивация!). Отметим, что эта ситуация хорошо описана и проанализирована в научной фантастике. Однако хорошо известно, что человек, будучи сознательным существом, очень часто поступает нерационально. При-

чем это явно закономерность, причем до такой степени, что ученые, осознавшие этот факт и проанализировавшие его причины, заслуженно получили Нобелевскую премию. Что касается сложности психологии, то перечисление осложняющих обстоятельств здесь только начинается. Известно со времен З. Фрейда, что между сознанием и бессознательным существуют сложные отношения, причем часто поведение определяется в конечном счете отнюдь не сознанием. И опять же, существуют защитные механизмы, модифицирующие поведение индивида... Со времен К. Юнга известно, что сознательные тенденции обязательно компенсируются неосознаваемыми... К тому же Э. Берном прекрасно показано, что один и тот же человек может находиться в различных субъективных состояниях и, что тоже важно, переходить из одного в другое. Кажется, ясно, что в психологии дело обстоит более сложно, чем в естественных науках, можно не продолжать. Мы и не станем продолжать, только обратим внимание на то, что принципиально по-другому обстоит дело в психологии и с детерминацией: психические явления зависимы и от наследственных генетических программ, и от средовых воздействий, от социокультурных влияний, модифицируются с помощью определенных химических веществ и т. п. Иными словами, психическое как предмет исследования имеет куда как большее количество степеней свободы, а соответственно, и большую сложность, чем какое бы то ни было физическое явление.

В высшей степени странно, что эти обстоятельства философией науки по сути не учитываются. Во всяком случае, отметим, что предлагать упрощенный подход к сложным объектам весьма наивно. Не случайно К. Юнг многократно подчеркивал, что время глобальных теорий в психологии еще не наступило.

Философия науки собственно развитие науки определяет весьма специфически. Двадцатый век прошел в полемике между сторонниками кумулятивной модели развития и ее противниками. Действительно, было показано, что в науке имеют место перерывы постепенности, скачки, научные революции. Отметим, что вопрос о кумулятивизме достаточно сложен. В пылу дискуссий позиции противоборствующих сторон оказались, чего и следовало ожидать, полемически заостренными. Наверное, ни в какой области знания нет абсолютного кумулятивизма, где бы новые данные лишь спокойно наслаивались друг на друга и дополняли друг друга, равно как трудно себе представить науку, в которой наблюдаются исключительно революции и перманентные перерывы постепенности. Но мы должны хорошо представлять себе *характер* накопления данных в той или иной на-

уке. Опять же, отметим, что наличие научных революций в некоторых науках не означает того, что в других науках дело обстоит так же. Короче говоря, ситуация классическая: при отсутствии специальной проверки делаются неоправданные обобщения.

Между тем представляется, что определить *характер* накопления данных в той или иной науке не так уж сложно. Достаточно обратиться к истории соответствующей научной дисциплины и провести элементарный анализ состояния последней, выяснить, чем она является по своей сути: всего лишь архивом либо действующим арсеналом, собранием методов, нацеленных на решение определенных задач. Как нам представляется, для этого можно использовать универсальный тест. Он состоит в том, что мы оцениваем историю той или иной науки, ее состояние, ее статус, чтобы оценить характер развития самой науки. Очевидно, что у «более революционной» и «более кумулятивной» будут существенно различные характеристики.

Итак, если мы возьмем историю психологии, то обнаружим, что там нет не только правильных или неправильных концепций, но даже (в более мягком варианте) более правильных или менее правильных. Более ранние концепции не являются менее адекватными, чем более поздние. В истории психологии зафиксированы подходы, которые до сих пор актуальны востребованы. Иными словами, концепции Фрейда, Адлера и Юнга, к примеру, до сего дня с успехом применяются и в науке, и на практике, имеют научную ценность. Становится понятно, что обилие подходов и теорий, объясняющих одно и то же явление, порождается сложностью, многоаспектностью и многоуровневостью, множественностью числа степеней свободы предмета исследования, а не частотой революций. В психологии мы видим радикальные отличия от того, что обнаруживается в естественных науках. Там есть теории, относящиеся к прошлому: точно определено, что в таком-то подходе или концепции устарело, что учтено в последующих теориях, «снимающих» (в гегелевском смысле) предшествующие.

Хочется обратить внимание на то, что психология — это не единственная область человеческого знания, где наблюдается такая картина. В той же философии дело обстоит весьма сходным образом. Хорошо известно, что представление о современной философии дает история философии. Аналогично обстоит дело и с искусством. Не будем дальше продолжать поиск расхождений между *постулатами* философии науки и *реалиями* психологии. Констатируем, что философия науки, вероятно, хорошо описывает процессы, происходящие в естествознании, но малопродуктивна по отношению к научной психологии.

Во-вторых, психология нефинальна, далека от завершения. Это означает, что она еще не сложилась, поэтому ее история должна писаться с учетом будущего. В последнее время такие исследования разворачиваются (Журавлев, Нестик, Юревич, 2016; Журавлев, Мироненко, Юревич, 2018; Журавлев, Нестик, Юревич, 2018). Необходимо упомянуть и интервью, взятые Т. А. Нестиком у ведущих психологов, размещенные на сайте ИП РАН¹.

История должна писаться на базе прогноза будущего, представляя концепции прошлого во всей их полноте и многоплановости. Этот тезис также нуждается в пояснении. Автор, описывая какое-то историческое событие, в качестве позиции для выбора оценки реально использует позицию «из будущего», из идеального представления о том, какой должна быть психология «не из сегодняшнего дня». Это единственная позиция, которая делает историю более или менее объективной. Именно поэтому категория *философии психологии* так важна для истории психологии. В некоторых случаях традиционная история психологии не располагает тем знанием, которое научное сообщество вправе от нее ожидать.

В-третьих, фундаментом, методологическим основанием для новой истории психологии должна послужить философия психологии, которая в настоящее время начинает складываться. Существует необходимость в разработке философии психологии как ветви психологического знания. Есть основания рассматривать философию психологии как верхний уровень когнитивной методологии. Дадим самую общую и чрезвычайно сжатую ее характеристику:

- Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К. Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром».
- Это основная зона ближайшего развития и психологии, и ее методологии. На данном уровне осуществляется стратегическое планирование и прогнозирование развития психологической науки. Философия психологии определяет ориентиры и магистральные задачи, обнаруживает перспективы для междисциплинарных исследований.
- Философия психологии вырабатывает понимание предмета психологии и конструирует ее предметное пространство. Она ориентирует в постановке и решении основных проблем современной психологии: психофизической, психофизиологической, психо-

¹ URL: <http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/intervu-o-budush.html>.

социальной, психогенетической. Философия психологии обеспечивает «вписывание» психического в научную картину мира.

- Философия психологии обеспечивает единство психологии, объединяя в одно пространство различные составляющие: академическую психологию, практико-ориентированную, философскую психологию.
- Философия психологии обеспечивает интеграцию различных потоков психологического знания. Речь, в частности, идет о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. Литература и искусство тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей).

Философия психологии, как мы ее представили в настоящем тексте, существует реально, только, к сожалению, в силу разных причин, к настоящему времени недостаточно разработана. И особенно удивительным представляется то, что в психологии совершенно не изучены представления о философии психологии реальных психологов-исследователей, делающих науку сегодня. Как нам представляется, необходимо проведение цикла эмпирических исследований содержания и структуры философии психологии как раздела психологии.

Как можно полагать, разработка философии психологии как раздела психологии, а не философии науки, будет способствовать дальнейшему развитию психологической науки. Обратим внимание на то, что такая разработка существенно увеличит прогностические возможности в определении перспектив развития науки. По нашему мнению, именно философии психологии принадлежит и центральная роль в разрешении сформулированных выше проблем истории психологии.

Завершая эту статью, повторим, что разработка философии психологии, на наш взгляд, является насущной задачей современной отечественной психологии. Именно она как часть *психологического знания* должна организовать и координировать усилия специалистов-психологов по решению актуальных для современной психологической науки методологических проблем. Соответственно, историки психологии, вооруженные новым интегральным фило-

софско-психологическим методологическим инструментарием, более эффективно будут решать задачи историко-психологической реконструкции развития психологического знания.

Литература

- Аристотель* Сочинения: В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1976.
- Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Дессуар М.* Очерк истории психологии. СПб.: Книгоизд. О. Богдановой, 1912.
- Журавлев А. Л., Мироненко И. А., Юревич А. В.* Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2018. № 2. С. 57–70.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В.* Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 55–74.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Юревич А. В.* Глобальные вызовы и будущее психологии: развитие психологической науки и практики в цифровом обществе // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2018. С. 698–713.
- Занковский А. Н., Журавлев А. Л.* Тенденции развития организационной психологии // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 77–88.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- История отечественной и мировой психологической мысли ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее. Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: Материалы Всероссийской конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Кольцова В. А.* Методолого-теоретические основы историко-психологического исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

- Кольцова В. А.* История психологии: Проблемы методологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л.* Современные тенденции развития отечественной психологической науки // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 25–34.
- Кольцова В. А., Холоднович Е. Н.* Воплощение духовности в личности и творчестве Ф. М. Достоевского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Мазилев В. А.* Актуальные методологические проблемы современной отечественной истории психологии // Ярославский педагогический вестник. Т. 2. Психолого-педагогические науки. 2014а. № 2. С. 202–210.
- Мазилев В. А.* История психологии и философия психологии: необходимо взаимодействие // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014б. № 2. С. 94–100.
- Мазилев В. А.* Методологические проблемы исследований в истории психологии // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1. С. 91–97.
- Мазилев В. А.* Психология: взгляд в будущее // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 97–102.
- Мазилев В. А.* Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2017.
- Мазилев В. А.* Научная психология в век глобализации // Высшее образование сегодня. 2018. № 7. С. 48–55.
- Мазилев В. А.* Научный факт в психологии: структурно-уровневый подход // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 1 (90). С. 133–142.
- Мазилев В. А., Слепко Ю. Н.* О некоторых резервах фундаментализации профессиональной подготовки психолога в современном вузе // Психология развития. Серия «Акмеология образования». 2014. Т. 3. Вып. 1. С. 44–47.
- Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. В. Корниловой, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Прогресс психологии: критерии и признаки / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Д. Марцинковской, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

- Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Рассел Б. Мудрость Запада. М.: Республика, 1998.
- Роговин М. С. Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Холондович Е. Н. Реконструкция психологических характеристик личности гения на примере изучения жизненного пути и творчества Ф. М. Достоевского: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
- Boring E. A history of experimental psychology. N.Y.—London: The Century Co, 1929. 2nd ed. 1950.
- Boring E. A history of introspection // Psychological Bulletin. 1953. V. 50 (3). P. 169—189.
- Carus F. A. Nachgelassene Werke: Dritter Teil. Geschichte der Psychologie. Leipzig, 1808.

Субъектно-деятельностный подход в историко-психологических исследованиях

О. Г. Носкова

В истории психологии предметом исследования является, как известно, не сама психическая реальность, а опыт и методология ее научного изучения (а для прикладной психологии не только изучение, но и преобразование, прогнозирование будущих явлений). Несмотря на то, что в науке новые идеи порождаются индивидуальным сознанием, творческой деятельностью отдельных ученых, в настоящее время в науковедении признана большинством ученых важная роль организации и управления, коммуникации, интеграции, обмена достижениями, критики. Другими словами, сама наука исследуется как феномен, реализуемый групповым субъектом — научным сообществом, объединяющим также и множество незримых мыслителей, территориально удаленных от крупных научных центров.

Наряду с этим, рассматривая сущность науки как явления социальной жизни, необходимо говорить и о самом обществе как *коллективном субъекте*, которому приходится решать разные сложные практические задачи, порождаемые средой обитания и противоречиями *социальной жизнедеятельности*. Наука оказывается на определенном этапе исторического развития человечества обладательницей важной эргатической функции, заменяющей функцию познания в его донаучных житейских формах (Климов, 1983). Предметное содержание научных исследований, их тематика, совокупность научных проблем детерминированы содержанием социального бытия, и внедрение результатов научных исследований зависит от множества социальных факторов.

Для нас стала интересной попытка сопоставления познавательных функций жизнедеятельности отдельного человека (индивидуального субъекта деятельности) и общества (как группового субъекта общественной жизни). Толчком для размышлений в этом направлении стали представления о месте и роли науки в жизни общества, бе-

рущие начало в марксистской философии и социологии и развитые в работах А. А. Богданова (Богданов, 1999; Носкова, 1999).

Как показано в книге Е. А. Будиловой, посвященной философским проблемам в советской психологии (Будилова, 1972), в развитии этой отрасли научного знания имели место психологические исследования, авторы которых игнорировали принцип единства сознания и деятельности. В таких работах либо феномены содержания сознания индивида фактически отрывались от актуальных форм деятельности (в которых эти содержания сознания были порождены и для которых они выступали в роли регуляторов), либо структура деятельности и особенности ее структурных элементов рассматривались в отрыве от субъекта деятельности, его индивидуальных особенностей, потребностей.

По аналогии с этими примерами, в историко-психологических исследованиях можно найти работы, авторы которых изучают содержание научных концепций, научных идей в отрыве от потребностей и практических задач общества как коллективного субъекта социальной жизни; при этом жизнь общества, его гражданская история, правовые, социально-экономические и идеологические установки и нормы функционирования рассматриваются в качестве социального фона, социального контекста, социальной среды, которая может лишь мешать или содействовать деятельности отдельных ученых — подлинных субъектов научной деятельности. История психологии мыслится при этом как история идей, научных понятий, конструкций, истоки их трансформации соотносятся главным образом с противоречиями в развитии самих научных концепций. Это направление в истории науки получило название *интернализма*. Противоположная крайность в историко-научных работах проявляется в исследовании лишь социальных условий и организационных форм научной жизни как ее главных детерминант; эта тенденция получила название *экстернализма* (Кольцова, 2004; Микулинский, 1978).

В публикациях представителей отечественной истории психологии второй половины XX в. тенденция интернализма проявлялась в том, что истоки психологической науки традиционно обнаруживались в недрах философии и естествознания. Научное естествознание оказывалось прямым посредником потребностей общественной практики, но содержание задач самой практики и связанных с ними психологических проблем долгое время оставалось за рамками историко-психологических работ. Историки психологии считали приоритетными исследования, выполнявшиеся в русле понятийно-категориального анализа. Определяющие источники разви-

тия психологической науки оказывались связаны с внутринаучными противоречиями, которые влияли на смену научного предмета психологической науки, на трансформацию ее методов. Связь психологической теории и практики трактовалась как «частная закономерность историко-психологического процесса», но при этом признавалась «обусловленность возникновения прикладной психологии в XX в. вопросами социальной практики» (Ждан, 1994, с. 9).

Преодоление традиции интернализма, обращение к работам деятелей науки и специалистов-практиков, вплотную соприкасавшихся с воздействием на сознание людей, с управлением их поведением, с предсказанием будущих результатов их активности, оказалось возможным благодаря многолетнему исследованию Е. А. Будиловой, реализовавшей многоплановое исследование зарождения истоков социально-психологических проблем в науке дореволюционной России (Будилова, 1983). Дореволюционный период жизни общества в Российской истории был благодатной моделью для исследования соотношения содержания научно-психологических проблем, концепций и соответствующих им, порождающих эти концепции задач социальной практики. В книге «Социально-психологические проблемы в русской науке» (там же) читатель знакомится с ключевыми особенностями общественной жизни пореформенной России, с главными новациями ее социально-политического устройства, с проблемами в области права, экономической сферы, здравоохранения, армии, политики управления жизнью представителей малых народностей в составе Российской империи. Каждая обсуждаемая сфера общественной жизни включает характеристику задач практики, затрагивающих социальные процессы, совместную деятельность людей и порожденные ими социально-психологические проблемы. Е. А. Будилова нашла и представила читателям наиболее интересных специалистов того времени, представителей науки и практики, которые выстраивали оригинальные социально-психологические концепции как объяснительные модели той социальной реальности, с которой им приходилось сталкиваться.

Опыт Е. А. Будиловой был использован нами как теоретический и методический образец и развит при изучении истоков психологии труда в работах дореволюционных отечественных специалистов-практиков — инженеров, педагогов общей и профессионально-технической школы, врачей и гигиенистов (Климов и др., 1992; Носкова, 1986).

Философская позиция Е. А. Будиловой была ясной и определенной: она последовательно реализовывала в своем творчестве положения философии марксизма, материалистической диалектики,

принципы единства сознания и деятельности в изучении феноменов психической реальности, разработанных классиками советской психологии. В книге «Философские проблемы в советской психологии» (1972) Е. А. Будиловой удалось достаточно убедительно, на наш взгляд, представить сильные и относительно слабые положения представителей ведущих научных школ советской психологии довоенного периода, показать зоны противоречий в истолковании ключевых понятий психологической теории деятельности в работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. В частности, Е. А. Будилова демонстрирует читателям образцы толкования понятий деятельности, лишенной субъекта, а также активности субъекта, содержания сознания субъекта, рассматриваемые в отрыве от его деятельности (прошлой и актуальной).

Близкие идеи разделял и Е. А. Климов, который, как и Е. А. Будилова, глубоко осознанно придерживался базовых положений марксистской философии. Он рассматривал деятельность представителей психологической науки, исследующих труд и трудящихся, как реализацию особой эргатической функции в жизни общества — познания, которая обеспечивала людей составлением научного описания и объяснения тех сторон действительности, которые оказываются остро необходимыми для успешного осуществления задач практики (Климов, 1983). Обозначенные выше подходы психологической науки — *субъектный* и *деятельностный*, развитые в трудах С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, А. Н. Леонтьева и др., в их единстве оказались адекватной методологической формой в научных исследованиях психической реальности.

На наш взгляд, *субъектно-деятельностный подход* может в сочетании с системной методологией быть полезным и в исследованиях таких сложных явлений, как генезис научной мысли, научной концепции, научных дисциплин, отраслей психологической науки и т. д. Системная методология определила понимание ключевых детерминант научного развития, связанных как с потребностями определенной сферы социальной жизни, так и с внутринаучной логикой, с закономерностями научного творчества отдельного ученого и научных коллективов. В лучших работах классиков отечественной истории психологии (в работах Е. А. Будиловой и ее учеников — В. А. Кольцовой, Ю. Н. Олейника и др., в работах Б. Ф. Ломова, Е. А. Климова, М. Г. Ярошевского и др.) можно найти обращение авторов к системной методологии, к ее руководящим принципам.

В чем состоит опасность увлечения историков психологии интерналистским подходом? Отрыв предметного содержания науки

от соответствующих социально важных задач практики не позволяет историку науки во всей полноте понять источники и движущие силы смены научных концепций, революции в использовании научных понятий, методов исследования. Подобное понимание сущности науки в его крайнем выражении приводит к полному игнорированию социальной практики как источника, движущей силы развития научных знаний. В центре внимания историка психологии оказываются отдельные ученые, содержание их переживаний, их полемика, содержание дискуссий, отображенные в публикациях. Возникает идея реконструкции причин развития психологической науки исключительно через рефлексию научного дискурса; главным методом исторического исследования становится психологический анализ текстов, порожденных ведущими учеными рассматриваемой эпохи. При этом историк психологии старается понять содержание размышлений изучаемых авторов, их переживания, старается оказаться как бы их современником, встать на их исследовательскую позицию, постичь логику их рассуждений. Но в итоге он может получить лишь коллекцию плохо упорядоченных фрагментов текстов, которые редко удается обобщить и отнести к решению поставленной задачи.

Примером может служить попытка одного из наших современных историков психологии объяснения трансформации предметного содержания советской психологической науки от его многообразия в 1920-е годы к загадочному единству предмета психологии, психологических понятий и методов исследования к концу 1930-х годов. Ограниченность результатов, одностороннее толкование единства содержания и методологии советской психологии конца 1930-х годов как обусловленных одним фактором — единой философской позицией ученых, вооружившихся марксистской методологией, на наш взгляд, закономерны и оказываются своеобразным аналогом использования метода интроспекции как уникального и достаточного в изучении явлений индивидуального сознания (в отрыве от опыта жизни и актуальной деятельности субъекта сознания и сознательных переживаний). При этом игнорируются результаты историко-методологического анализа истоков и движущих сил кризиса психологии начала XX в., проведенного в 1927 г. Л. С. Выготским в его работе «Исторический смысл психологического кризиса» (Выготский, 1982). В этом труде Выготский выделил два ключевых источника кризиса психологии: 1) множественность философских позиций психологов и 2) разнообразие содержания задач практики, которыми стали заниматься психологи.

Если попытаться соотнести научный предмет психологии и предметное содержание социальной практики, становятся понятными особенности советской психологии второй половины 1930-х годов. Реализация Постановления ЦК ВКП(б) о педологии (1936) привела тогда к ликвидации в СССР большинства направлений прикладной психологии за исключением одного, разрешенного политическим руководством страны — практики педагогической психологии, направленной на воспитание нового человека, соответствующего идеалам коммунизма (кстати сказать, вполне достойным идеалам, которые по своей сути мало отличаются от общечеловеческих ценностей, отображенных в ядре теологических учений мировых религий как культурно-идеологических инструментов воздействия на людей). На наш взгляд, *единство предметного содержания прикладных задач* советской психологической науки второй половины 1930-х годов стало базовой основой единства проблем, совокупности научных понятий и концепций, способствовало иерархии целей и ценностей в научных исследованиях советских психологов того времени. Единство предметного содержания научных концепций, теорий советской психологии было адекватно целям и предметному содержанию центральных социально значимых задач, важных для лиц, принимающих решения, управляющих наукой и научной деятельностью. Единство содержания практических задач подкреплялось единством философских основ — использованием марксистской философии с ее мощными познавательными возможностями и ограничениями, обусловленными догматичной формой ее истолкования и использования.

В заключение попробуем уточнить главные позиции субъектно-деятельностного подхода в историко-психологических исследованиях.

Предпосылкой для формирования данного подхода в истории психологии стала марксистская философия, согласно которой наука является одной из форм общественного сознания, регулирующей жизнь общества как коллективного субъекта (по аналогии с познавательными функциями в структуре индивидуального сознания человека).

Реализация субъектно-деятельностного подхода в историко-психологических исследованиях возможна лишь с опорой на положения системной методологии, ибо объектом рассмотрения оказываются образования, системные по своему генезу, строению и функционированию.

В историко-психологических исследованиях в качестве *субъекта* могут выступать либо общество, государство в определенный исторический период, либо сообщество профессиональное, члены

отраслевой корпорации, сообщество специалистов-практиков, деятелей культуры, научное сообщество, либо отдельные ученые. Соответственно, *сфера деятельности субъекта* в историко-психологических исследованиях, ее содержание, проблемы, противоречия будут иметь различное наполнение, адекватное рассматриваемому субъекту, существующему и действующему в некоторой объемлющей его метасистеме.

Рефлексия исследуемых явлений психологической науки в истории психологии как процессов и продуктов деятельности индивидуальных или коллективных субъектов может выступать основой для толкования форм детерминации содержания познания (как проявлений сознания индивидуального и/или общественного) внешними воздействиями по отношению к субъекту, опосредованными его внутренними условиями и характеристиками.

Для историко-психологических исследований (как и для самой психологической науки), на наш взгляд, было бы полезно отказаться от жесткой фиксации содержания понятия «субъект» как термина, соотносимого преимущественно с исследованием живого, конкретного человека, осуществляющего некую деятельность. Слово «субъект» является философской категорией, этот термин, кроме философов и психологов, используют представители разных социогуманитарных наук (социологи, культурологи, историки и пр.). В истории психологии субъектом изучаемой активности могут оказаться, помимо отдельного человека, группы людей, как малые, так и большие, вплоть до общества в целом.

Историко-психологические работы могут затрагивать отдельные научные проблемы, методы исследования, концепции, теории, творчество отдельных ученых, проявления профессиональной идеологии в научном сообществе, организационные формы научной жизни, информационные взаимодействия в творческих научных коллективах и пр. При этом историку психологии важно отдавать себе отчет в том, *какие виды деятельности* исследуются (их процессы и/или продукты и пр.), *кто выступает в роли их субъектов*, какова история их жизни, субъектные характеристики, ценностные ориентации, познавательные возможности, потребности и противоречия.

Использование субъектно-деятельностного подхода представляется очевидно необходимым и полезным, прежде всего в реконструкции истоков развития прикладных направлений психологической науки, а также в историко-психологической оценке их современного состояния и тенденций будущего развития (см.: Будилова, 1983; Климов и др., 1992).

Реализация принципа единства сознания и деятельности, субъектно-деятельностного подхода в сочетании с положениями системной методологии поможет историкам психологии избежать ошибок, порожденных фетишизацией частных феноменов психологии, рассматриваемых вне их системных взаимосвязей.

Литература

- Богданов А. А. Наука об общественном сознании (1914) // А. А. Богданов. Познание с исторической точки зрения: Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 1999. С. 261–470.
- Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972.
- Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке. М.: Наука, 1983.
- Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
- Ждан А. Н. История психологии как становления ее предмета. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
- Климов Е. А. Психология труда как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия // Вопросы психологии. 1983. № 1. С. 102–108.
- Климов Е. А., Носкова О. Г. История психологии труда в России: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
- Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Микулинский С. Р. Актуальные задачи исторического анализа и развития науки // Проблемы методологии и истории естествознания и техники: Материалы Всесоюзного семинара 20–21 апреля 1976 г. Ашхабад, 1978. С. 7–22.
- Носкова О. Г. Психологические знания о труде и трудящемся в России конца XIX–начала XX века: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
- Носкова О. Г. А. А. Богданов и психологическая наука // А. А. Богданов. Познание с исторической точки зрения: Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 1999. С. 6–35.

Некоторые проблемы изучения биографий в историко-психологических исследованиях

Н. Ю. Стоюхина

В среде историков психологии бытует мнение, что писать биографию ученого с рассказом о его вкладе в развитие науки легче, чем изучать историю развития научной отрасли или исследовать методологические проблемы. Однако это не так. Много занимаясь биографическими исследованиями, поневоле приходишь к пониманию, что для историков психологии биография — это «серая» зона. Вроде бы что-то становится видно, и это дает ложное представление о том, что ты продвинулся вперед.

Как нам видится, одна из основных проблем — классификация видов мемуарных источников. Остановимся лишь на некоторых из них.

До сих пор можно встретить такие *словарные статьи*, чтение которых рождает массу недоумений. Например, о С. Н. Беляевой-Экземплярской читаем, что она родилась в 1895 г., далее достаточно последовательно расписаны даты жизни с 1915 г. по 1935 г., следующая за этими годами дата — 1944 г., время ее работы преподавателем Челябинского педагогического института (Старчук, 2005). Вопрос: почему автор статьи не пишет, что делала С. Н. Беляева-Экземплярская с 1935 по 1944 гг.? Давно не является тайной, что она была репрессирована, об этом уже писали коллеги из Психологического института РАО (см.: Альманах научного архива..., 2009).

В словаре «Психологи мира от А до Я» также видим умолчания, связанные с психотехниками: С. Г. Геллерштейн и И. Н. Шпильрейн характеризуются как создатели советской психотехники, а вот их соратники и коллеги Ю. В. Котелова, Н. Д. Левитов, В. В. Чебышева упомянуты как психологи труда. Таким образом, в словаре, изданном в 2012 г., отчасти поддерживаются запрет на имя «психотехника» и замена его на «психологию труда», начатые в 1936 г. и обозначенные в 1957 г. (Стоюхина, 2018). Социолог В. Э. Шляпенштох называл такое явление «индикатором умолчания», имея в виду число имен общественных деятелей или явлений, не подлежащих упоминанию

в СМИ и в научных публикациях: «Чем выше ИУ, чем больше имен оказываются под запретом, тем меньше свободы, тем больше авторитаризм входит в общество» (Шляпенштох, 2007).

Обратимся к жанру *мемуаров*, которых за последние тридцать лет напечатано великое множество, «притом биографические особенности создания этих документов определяют различные их виды — от полноценных, стилистически и композиционно законченных произведений, изначально предназначенных для публикации, до обработанных интервью или посмертных сборников разнородных материалов, в том числе мемуарного характера» (Дмитриев, 2012, с. 84). Русский историк, археограф, коллекционер Н. Д. Чечулин в конце XIX в. в своей речи перед студентами Санкт-Петербургского университета отметил, что для изучения какого-либо исторического события необходимо знание его значения для современников, его правильное понимание. Тут есть трудность: «часто бывает, что совершенно одинаковые факты... представляют явления совершенно разного характера: в одном случае они доказывают замечательное движение вперед, в другом — грубость, косность» (Чечулин, 1891, с. 8). Верно оценить их можно, только поняв, чем они были для современников и, как кажется Н. Д. Чечулину, «только историк способен произвести суд действительно нелицеприятный, судить не результаты, созданные часто и случайными, не подлежащими человеческому расчету причинами, а тот процесс мысли, которым доходили люди до тех или других положений, тот процесс личной деятельности массы людей всего общества, с какими воспринимаются и осуществляются в жизни те или другие положения, оценить вообще ту массу труда, которую произвел на пользу всего человечества тот или другой народ, то или другое общество» (там же, с. 9). Для подобной оценки необходимо знать логику чувств прежних поколений, изучая мемуары и записки, где авторы раскрывают свою жизнь со всей откровенностью и простотой.

Мемуары — наиболее распространенный тип личных документов, представляющих собой по форме «свободное, научно-художественное изложение исторических событий, воплощающих одновременно характеристики и научного, и литературного жанра» (Кольцова, 2008, с. 307). К специфике этого типа источников относят высокий уровень субъективной обусловленности их содержания, опосредованный личностью автора, особенностями его мировоззрения, его социальной позицией. Преследуя конкретные цели, имея идеологические, научные и нравственные установки, автор мемуаров исходит из представлений о значимости своего труда, его адресности, не-

избежно приводящей к доминированию субъективно-личностных характеристик и установок, к тенденциозности оценок и суждений, к сознательному забыванию или искажению каких-либо деталей. Но все же мемуарная литература восполняет пробелы в изучении объективной картины жизни научного сообщества, раскрывает социально-культурный контекст развития психологического познания, воссоздает духовную атмосферу общества, обеспечивая разработку проблем социальной истории психологии (там же).

Использование мемуарной, автобиографической литературы как исторического источника, где видны уникальные черты автобиографической прозы, традиционно для историко-психологической науки. Их автор творчески изображает отдельные моменты своей жизни, делится впечатлениями о людях, о событиях, за которыми он либо наблюдал, либо принимал в них участие (Стоюхина, 2016).

К сожалению, мемуаров психологов и о психологах опубликовано до обидного мало, особенно по сравнению с мемуарами филологов и историков. Мы сочли возможным все «психологические» воспоминания (очень условно) разбить на три группы:

1. Воспоминания о своей жизни, написанные самими психологами, порой представленные в форме писем или интервью (Лу Андреас-Саломе, А. Н. Жукова-Бек, Т. Г. Визель, Ф. А. Зеленогорский, А. Р. Лурия, А. В. Петровский, К. К. Платонов, В. А. Пономаренко и др.);
2. Воспоминания детей или близких родственников психологов (Е. Г. Боннэр — о своем дяде М. М. Рубинштейне; Т. Балавадзе, А. Н. Боголюбов, Г. Л. Выготская, Т. И. Заславская, Р. Ф. Ибрагимбекова, Е. А. Лурия, В. В. Колбановский, А. А. Леонтьев, П. Д. Рейтынбарг, М. Г. Шторх — о своих отцах);
3. Воспоминания-эпизоды о психологах их учеников, коллег, просто тех, кто оказался рядом с ними на каком-то участке жизни (о А. А. Смирнове, А. И. Сырцове, Лу Андреас-Саломе, С. Л. Рубинштейне, Ф. Н. Шемякине, В. П. Кашенко, Г. И. Челпанове, И. П. Четверикове).

Конечно, интересно читать такие обширные психобиографические материалы, как, например, воспоминания А. В. Петровского, К. К. Платонова: авторы наполняют их разнообразными образами реально живших коллег-ученых и событиями, сопровождая своими оценками, — по сути, это своеобразные энциклопедии XX в., написанные психологами; но небольшие, в несколько страниц, мемуа-

ры Ф. А. Зеленогорского, Ф. Н. Шемякина, безусловно, также имеют огромную историческую ценность.

Мемуары детей или близких родственников обычно с неудовольствием используются историками, всякий раз сопровождаются оговорками, что-де автор был ребенком, многое не понимал в происходившем когда-то, поэтому насыщенные реминисценциями и аллюзиями нарративы, полные субъективных переживаний, вряд ли пригодны для исследования. Такое же отношение вызывают мемуары учеников и коллег ученого. Но, как отмечал Г. О. Винокур, «исторический факт (событие и т. п.) для того, чтобы стать фактом биографическим, должен в той или иной форме быть пережит данной личностью. Переживание и есть та новая форма, в которую отливается анализируемое нами отношение между историей и личностью: становясь предметом переживания, исторический факт получает биографический смысл» (Винокур, 2007, с. 37), а уж описаний пережитых фактов в таких мемуарах хватает.

Итак, мы располагаем небольшим количеством воспоминаний о психологах, но и среди них есть совсем неоцененные. Так, воспоминания дочери Давида Рейтынбарга, Примы Давидовны, представляют собой совершенно бесценный источник, где можно прочитать ее детские впечатления о С. Г. Геллерштейне, И. Н. Шпильрейне, его дочери Менихе, А. И. Розенблюме, В. М. Когане. Очень трогательно детское воспоминание Примы о рабочем столе отца: «...много, много прелестных, часто загадочных вещиц, которых раньше никогда не видела. На просторном письменном столе аккуратно разложены длинные разрезные деревянные ножи, которыми разнимали страницы в журналах... прехорошенькие коробочки с кнопками и булавками, перламутровый перочинный ножичек в футлярике, чтобы лезвие было прикрыто, ровные стопки красивой бумаги, крохотные ножнички в красивых кожаных чулочках, чернильный прибор с папье-маше и многое другое» (Рейтынбарг, 2013, с. 117). Или вот отрывок из воспоминания уже повзрослевшей Примы Рейтынбарг о С. Г. Геллерштейне, которого она видела много раз и хорошо знала: «Он производил впечатление абсолютной, непоколебимой уравновешенности, даже флегматичности, но при этой замедленности очень заметной была его внутренняя живость. Его собственная внутренняя жизнь никогда не замирала, но он всегда был созвучен окружению, тому, что происходило вокруг. Голос у него был негромким, очень мягким, но всегда хорошо слышимым. Кроткие интонации не противоречили его мужественности, а сливались с нею, на самом деле присутствовал сплав. На меня этот мнимый контраст нежнос-

ти и силы действовал самым гипнотическим образом, я просто растворялась в этом человеке» (там же, с. 185). Так же интересны совсем незнакомые широкому кругу психологов мемуары педолога и психолога из Сибири Анны Николаевны Бек, которая писала в том числе о своей педологической деятельности в Новосибирске, Иркутске, Томске, о полемике на педологическом съезде, участницей которого она была. В книге «Исход» вице-директора Русского бюро печати правительства Колчака, представителя евразийского движения 1920-х годов, русскогописателя, философа, историка, культуролога Всеволода Никаноровича Иванова находим ценные факты об университетской жизни сибирской интеллигенции во времена Колчака, в том числе воспоминания о малоизвестном сейчас психологе А. И. Сырцове.

У этих книг малые тиражи, но вот, например, известная книга советского и российского математика и философа, профессора МГУ Василия Васильевича Налимова «Канатоходец», где есть ценные и теплые воспоминания об известном психологе А. П. Нечаеве — директоре опытно-показательной школы, где в 1920-е годы учился автор. Или книга, содержащая четырнадцать бесед с российскими учеными, составленная В. И. Артемовым, где есть воспоминания М. Г. Ярошевского, К. М. Гуревича, В. В. Чебышевой и др. К ним так же нечасто обращаются.

Крохи воспоминаний о психологах, буквально рассыпанные по мемуарам, представляются чрезвычайно ценными. Это и психолог, аспирантка Б. М. Теплова Ирочка (фамилию он вспоминает), встреченная Григорием Соломоновичем Померанцем в Каргополье в начале 1950-х годов: «К нам на площадку подсобных мастерских выводили небольшую женскую бригаду... вывели Ирочку, аспирантку-психолога. Срок ей дали за то, что не вовремя восхищалась Ахматовой (ее подруга получила примерно столько же — лет 7 — за переписанное стихотворение Маргариты Алигер про евреев, хотя ни Ахматову, ни Алигер не арестовывали). Так на подсобных появилась интеллигентная собеседница. У нее было то, что Бунин назвал легким дыханием...казалось, что она летит. И во всех движениях, в речи — что-то от взлетающей птицы... с Ирочкой мне было о чем разговаривать... Мне довольно было видеть Ирочку, говорить с ней, — и на моем небе вставало солнце. Впрочем, к ней все хорошо относились. Когда она мыла цех, сапожники переставали материться...» (Померанц, 2017, с. 59).

Таким образом, особый труд составляет найти такие мемуары, где могут встретиться упоминания о том или ином ученом, и допол-

нительная трудность — найти этот небольшой отрывок в тексте достаточно большого объема.

Отметим еще одну особенность работы с воспоминаниями. Встречаясь с информацией, которая противоречит устоявшемуся облику ученого, исследователь порой теряется и не знает, как реагировать, например, на короткие реплики Е. Г. Эткинда по поводу своего исключения из Ленинградского педагогического института им. Герцена. Неблаговидную роль в обсуждении его на одном из собраний принадлежала в числе прочих и известным психологам: «Борис Дмитриевич Парыгин (профессор, доктор философских наук, зав. кафедрой философии): Очевидно, Эткинд не родился таким, но его эволюция закономерна. От такой позиции недалеко до другой — до идеологической диверсии. Это несовместимо с пребыванием Эткинда в нашем институте» (Эткинд, 2001, с. 45). «Анна Александровна Люблинская (профессор, зав. кафедрой педагогики начальной школы): Я не являюсь специалистом литературы, но факты меня потрясли. Это — настойчивая идеологическая диверсия. Гнездо свила эта диверсия в нашем институте. Я работаю в нем пятьдесят лет. Как мы бились за лучшее воспитание молодого человека! Как эти молодые люди растут на наших глазах! И вот появляются люди, которые поворачивают свои силы на то, чтобы вносить раскол, вносить вредные идеи. Эткинд сознательно, упорно, высокомерно не считался с замечаниями товарищей. Остается поражаться нашему долготерпению. Эткинд не так глуп, чтобы не понимать, но он не хотел ничего понимать. Он не может представлять советскую науку» (там же, с. 67). Сами приведенные факты — вроде бы пустяк, всего-то несколько строк о каждом профессоре-психологе, но возникающее чувство — «черный стыд» — снова заставляет ежиться за ученых, которые «творят культуру своей страны, нередко задыхаясь в безвоздушном пространстве и содрогаясь от негодования, приходя в ужас от навязанного обществу лицемерия и сознания собственной безнравственности» (там же, с. 18).

Или представим, что для написания научной биографии психотехника И. В. Карпова мы воспользуемся мемуарами его дочери Т. И. Заславской, посвятившей воспоминаниям об отце много страниц (Заславская, 2007). Сложный характер ученого подтверждается чтением прений после докладов на заседаниях Правления ВО-ПиПП в 1930-е годы, где И. В. Карпов охотно выступал (см., напр.: Левитов, 1932; Юровская, 1932). Или другая ситуация: имя ученого, функционера от науки В. Н. Колбановского после его статьи «Так называемая психотехника» стало восприниматься однознач-

но отрицательно, но в своем интервью В. В. Колбановский-сын говорит о нем как о большом ученом, много сделавшем для советской науки, и, как он считал, напрасно оговоренном Д. Граниным в романе «Зубр». В подобных случаях, нам кажется, следует включать все источники, ведь подобная информация характеризует поведение ученого во всей полноте проживания сложной исторической эпохи.

Еще одним примером совсем не используемых историками психологии нарративов можно назвать дневники историка-медиевиста, профессора Московского университета А. Н. Савина за 1908—1917 гг., где содержатся множество интересных сведений о научной и студенческой жизни начала XX в. в Московском университете. Г. И. Челпанов и Л. М. Лопатин — те, о ком он писал (в числе прочих).

Реконструируя какие-то события с опорой на разные источники, в том числе и на мемуары, мы нередко видим, что память автора показывает явление только с одной стороны, и историку приходится постоянно обращаться к ней с неприятными вопросами, уточняя, где и как происходит искажение. И это нормально, потому что человеческая память всегда меньше настоящей истории, она всегда будет конструировать историю, но у каждого есть выбор, про что рассказывать, как и зачем. В общем, перефразируя пушкинское «Что за прелесть эти сказки! каждая есть поэма!», скажем: что за прелесть эти мемуары!

Подобные примеры из литературы можно приводить еще и еще. Но обратимся к архивам. Всем работавшим там знакомы гипнотические свойства старых бумаг, которые словно берут тебя в плен, подсказывая маршрут поисков. И архивные источники, как никакие другие, готовят нам сюрпризы. Часто информация оказывается неожиданной, хотя и идешь в архивы за новым знанием. И снова — что делать, когда находишь информацию, противоречащую устоявшемуся мнению об ученом? Историки давно дискутируют на тему, допустимо ли использование следственных показаний, полученных органами ОГПУ-НКВД? В самом общем смысле они заключают: при критическом отношении к источнику, учитывая наличие грубейших искажений и лжи в материалах архивно-следственных дел, все же в них можно найти ценные сведения, которые помогут понять саму атмосферу времени, мысли и чувства живших в ту эпоху.

Вспоминается старое интервью филолога Г. Ч. Гусейнова, ученика А. Ф. Лосева. На вопрос о своем учителе он ответил: «Я более или менее регулярно общался с Алексеем Федоровичем с 1974-го по 1988 год, я ему читал, он что-то диктовал, какие-то рефераты я для него де-

лал. И внутри этого было общение, а внутри этого общения затрагивались темы очень интимные. Он охотно меня о чем-то расспрашивал, иногда очень подробно, но и сам довольно охотно о многих вещах рассказывал. У меня, после того, как его не стало, возникло очень четкое понимание, что большую часть из того, что мы с ним обсуждали, что он мне, так сказать, поведал, я не уполномочен разглашать — не для того, чтобы изобразить носителя какого-то великого тайного знания, а потому что есть формы знания и общения, которые остаются для тебя самого табуированными. Даже в форме записи. Потому что делались они в одном контексте, а злоупотребить ими могут в другом» (Жукова, 2012).

Нельзя не согласиться с уважаемым ученым, это его выбор — публиковать или нет. Но то, что уже опубликовано, безусловно, нужно смелее вводить в научный оборот, чтобы научное сообщество обрело, наконец, «прямой взгляд» на историю психологии — «всеохватывающий вид сверху, постижение картины в целом» (Богданчиков, 2016, с. 47), попыталось избавиться от культизма и агиографичности со всеми признаками героизации исторического прошлого, эмоциональности и этической оценочности описания, бинарной поляризации исторических персонажей на «силы добра» и «силы зла», демонизации «зла» и виктимизации сил «добра» (Ясницкий, 2015, с. 416).

Литература

- Альманах научного архива Психологического института: Челпановские чтения. 2009. Вып 3. М.: ПИ РАО; ООО «Исследовательская группа „Социальные науки“», 2009.
- Богданчиков С. А. История советской психологии: прямой взгляд // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: Материалы всероссийской конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 46–57.
- Винокур Г. О. Биография и культура. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
- Дмитриев А. «Ученый совет при Чингисхане» (поэтика и риторика постсоветского академического мемуара) // Труды русской антропологической школы. РГГУ. 2012. Т. 11. С. 80–100.
- Жукова Л. «В нашей стране одна большая кумирня» (интервью с Г. Ч. Гусейновым). 2012. 11 декабря. URL: <http://booknik.ru/today/faces/v-nasheyi-strane-odna-splshnaya-kumirnya> (дата обращения: 01.04.2019).

- Заславская Т. И. Избранные произведения: В 3 т. Т. 3. Моя жизнь: воспоминания и размышления. М.: Экономика, 2007.
- История психологии в лицах. Персоналии / Под ред. Л. А. Карпенко. Психологический лексикон: Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петоровского. М.: Пер Сэ, 2005.
- Кольцова В. А. История психологии. Проблемы методологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Кондаков И. М. Психология: Иллюстрированный словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
- Левитов Н. Д. Буржуазные влияния в тестовых методах исследования интеллекта в СССР: Доклад на заседании московского отделения Всесоюзного психотехнического общества 10 февраля 1932 г. (сокращенная стенограмма) // Советская психотехника. 1932. № 1–2. С. 85–109.
- Померанц Г. Записки гадкого утенка. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017.
- Рейтынбарг П. Так мы жили. Chelstoun, 2013.
- Сонин В. А. Психологи мира от А до Я: Учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2012.
- Старчук М. С. Беляева-Экземплярская София Николаевна / История психологии в лицах. Персоналии / Под ред. Л. А. Карпенко. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М.: Пер Сэ, 2005. С. 47–48.
- Стоюхина Н. Ю. Психотехника в 1936 г.: новые факты // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2. М.: АСОУ, 2018. С. 525–536.
- Чечулин Н. Д. Мемуары, их значение и место в ряду исторических источников. Вступительная лекция, читанная в С.-Петербургском университете 22 янв. 1891 г. пред началом курса «Русские мемуары XVIII в.». СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1891.
- Шляпенистох В. Умолчание имен как индикатор авторитаризма // Новая газета. 2007. 27 сентября. URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2007/09/27/31803-umolchanie-imen-kak-indikator-avtoritarizma> (дата обращения: 01.04.2019).
- Эткинд Е. Записки незаговорщика. Барселонская проза. СПб.: Академический проект, 2001.
- Юровская М. А. Проблема психотехнического профподбора в разрезе 2-й пятилетки: Доклад на совместном заседании Московско-

го отделения Всеююзного психотехнического общества на секции психотехники Комакадемии 16 февраля 1932 г. // Советская психотехника. 1932. № 1–2. С. 208–228.

Ясницкий А. Сталинская модель науки: история и современность российской психологии // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 3–4. С. 408–22.

Марксистская психология первой трети XX в.: в поисках методологии

Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин

Большой интерес к методологическим проблемам, проявившийся в отечественной психологии последних десятилетий (Вербицкий, Калашников, 2015; Грачев, 2018; Двойнин, 2015; Жалагина, Короткина, 2019; Журавлев, Нестик, Юревич, 2016; Журавлев, Почебут, 2019; Журавлев, Сергиенко, 2017; Журавлев, Юревич, Мироненко, 2018; Корнилова, 2015, 2018; Мазилев, 2015, 2018; Максимова, Александров, 2016; Мироненко, 2017; Неверов, 2018; Панферов, Безгодова, 2015; Панферов, Микляева, 2019; Петренко, Супрун, 2016; Сергиенко, 2017, 2018; Чернышев, Сарычев, Елизаров, 2015; Чуприкова, 2018; Юревич, 2015; и др.), побуждает заняться поиском как внешних, социальных, так и внутренних источников и детерминант ее функционирования и развития (см. также: История отечественной..., 2006, 2010, 2016; Психологическое знание..., 2018; Разработка понятий..., 2018; и др.). Одним из самых насыщенных методологически исканиями периодов является период 1910–1920-х годов, время так называемого «открытого кризиса» в психологии, описанного Л. С. Выготским в его работе «Исторический смысл психологического кризиса». Однако повторяющиеся ссылки на эту признанную классической работу побудили нас задать вопрос: кто еще из психологов или (возьмем шире) интеллектуалов этого времени также был озабочен будущим развитием психологии? Кто из них, еще не осознавая своей роли в методологическом осмыслении психологической науки, переживавшей непростой период становления, оставил след (порой едва заметный) в построении здания науки?

В тени уже упомянутой публикации Л. С. Выготского осталось множество больших и не очень больших работ других его современников, которых также заботила судьба науки, поиск ее пути. Некоторые из этих ученых были так называемыми «провинциальными» психологами, потому неизвестными большинству членов сообщества, другие же – известными, но название их работ содержало слово

«марксистский», что влияло на желание или нежелание психологов уже в более позднее время ознакомиться с ними, и потому эти тексты тоже были забыты. В настоящей статье мы лишь обозначим некоторых авторов, чей интерес условно, «из рамок того времени», можно охарактеризовать как интерес к методологии психологии.

После революции 1917 г. и затяжной гражданской войны психологи впервые попытались осмыслить свои задачи и наметить перспективы развития, соотнеся их с мировыми тенденциями в науке, на Первом съезде по психоневрологии (с 10 по 15 января 1923 г., Москва). П. О. Эфрусси отмечала достижения этого собрания: выявились «основные направления и тенденции, новые течения и пути к дальнейшему росту как теоретической, так и прикладной психологии... <...> Психология объединилась с медициной (на предыдущих съездах отмечалось сближение с педагогикой) и вообще — психология в России сделала неожиданные успехи. Развитие пошло как вглубь, так и вширь» (Эфрусси, 1923, с. 6). Отчет А. Б. Залкинда заметно отличался по тону — великая российская революция не отразилась на психологии, не пронизала ее общественно-революционными элементами, только К. Н. Корнилов (при поддержке П. П. Блонского) «требовал обоснования психологии на началах материалистической психологии, насколько она выражается в современном марксизме» (Первый всероссийский съезд..., 1923, с. 259); все же «марксистский Sturm und Drang на последний оплот „научной“ мистики медленно, быть может, не вполне организованно, но неуклонно и безостановочно развертывается» (Залкинд, 1924, с. 73). Вот истоки зарождения марксистской психологии в России на фоне существующих в мире научных направлений в психологии, с интегрированием в них. Процесс благополучно завершился к 1930 г., чему мы видим множество подтверждений в литературе 1920—1930-х годов.

Нас интересует картина происходившего в советской психологии между двумя условными полюсами. Первый — признание кризиса в психологии, когда всеми советскими психологами были приняты метафора Н. Н. Ланге (психология — «Приам, сидящий на развалинах Трои») и его характеристика кризисной ситуации как «общей неудовлетворенности той прежней доктриной, которая может быть названа ассоциационной и сенсуалистической, и появления значительного числа новых попыток углубить смысл психологических исследований, причем обнаружилось огромное расхождение взглядов разных психологических направлений или школ» (Ланге, 1927, с. 42). Вторым полюсом можно считать заявление Б. А. Фингерта о том, что «так называемый кризис миновал» (Фингерт, 1930, с. 6).

Правда, при этом Фингерт оговаривает, что это справедливо только для психологии в СССР, где соцстроительство и культурная революция дали мощный стимул для развития объективной психологии с ее диалектическим материализмом — методом научного познания, благодаря которому можно использовать «наследие буржуазной науки» и продвигать его в психологию, в которой отсутствовала научная методология (там же, с. 7). Многие авторы, окидывая взором непростой ландшафт современной им науки, предлагали свое видение этой картины и новую область исследования, должную стать, по их мнению, доминирующей в психологии.

Рассматривая содержание малоизвестных психологических работ, посвященных историко-методологическому осмыслению проблем психологии, их можно разделить на две группы: 1) те, в которых содержится анализ ситуации в психологии в целом, дается описание существующих направлений и их характеристика, и 2) те, которые обосновывают новую область психологии, давая ее подробный анализ.

Какие же направления, существовавшие тогда в психологии, назывались в публикациях? «Теория новой биологии» Э. Энчмена, реактология К. Н. Корнилова, рефлексология В. М. Бехтерева, психоанализ З. Фрейда, концепция М. Я. Басова, сравнительная психология В. А. Вагнера, бихевиоризм В. М. Боровского, культурно-историческая психология Л. С. Выготского, идеалистическая психология Г. И. Челпанова. Практически все психологи писали о них или хотя бы их упоминали.

В то же время некоторые авторы, развивая «свои» направления, предлагали и оригинальные идеи, не ставшие в дальнейшем ведущими. Тем не менее они, безусловно, заслуживают особого упоминания.

Одним из таких авторов был Петр Иосифович Кругликов, одно время сотрудничавший в Казанском Институте НОТ (1921 г.) с И. М. Бурдянским и А. Р. Лурией. В 1923 г. он выбыл из психотехнической лаборатории Института НОТ (в одно время с Лурией). Был автором книг по обучению студентов-заочников, по организации краеведческой работы. В своей малоизвестной книге «В поисках живого человека» Кругликов назвал себя «историком, интенсивно чувствующим потребность в „правильной“ психологии, которая давала бы в руки знание мотивов человеческого поведения» (Кругликов, 1921, с. 12). Он пытался обосновать новую психологию, свободную от «идолов» (по Бэкону), так как «они искажают образ живого человека, скрывают от нас живые свойства человеческой природы, мешают нам понять истинные пружины человеческого поведения в истории, стимулы, побуждающие человека, с одной сторо-

ны, к созиданию культуры, общества и собственного благополучия, с другой стороны, к их разрушению» (там же, с. VI). Автор призывал на помощь историков, этнологов и экономистов для создания новой психологии. По его мнению, такой наукой должна быть философская дисциплина, «объединенная задачей изучения наследственных свойств природы человеческой, их исторических проявлений и исторических изменений», — историческая антропология. Предметом ее исследования должен стать человек или группа на фоне истории, цель предполагаемой науки — ответить на вопросы: «1) какими эти люди вышли из рук природы; 2) как история „делала“ этих людей; и 3) как они делали историю. Мы исследуем *пол* и *разновидность*, т. е. наследственную природу (генеологическое изучение), *исторический тип* (типологическое изучение), *исторического деятеля*, частичного (в большей или меньшей степени) созидателя культурно-общественного целого, творца данного исторического общества (койнологическое изучение). Перед нами... „исторический человек“» (там же, с. 56).

Историческим деятелем автор считал всякого человека, а не только выдающуюся личность: «История движется по равнодействующей, которая определяется давлением огромного количества бесконечно малых величин. Среди них центральное место занимают элементы пассивной внушаемости, недалновидности, увлечения непосредственными, ближайшими мелкими заботами и интересами дня. Не будь этих элементов, равнодействующая истории приняла бы совершенно другое направление. Вот почему люди, поведение которых определяется этого сорта „бесконечно малымя“, являются историческими деятелями как раз именно благодаря своей пассивной внушаемости, недалновидности, увлечению непосредственными, ближайшими, мелкими интересами и заботами дня» (с. 57). Именно в этом состоят их определяющее воздействие на характер культурно-общественного целого, среди которого они живут, и на ход исторического развития, их вклад в историю. Метод, который призван стать основным для подобных исследований, — биографический.

Александр Александрович Гайворовский (1899—1963), психолог, преподаватель Белорусского государственного университета (Стоюхина, 2017а), отмечал, что современная экспериментальная психология изучает процессы и функции сознания и нервной деятельности личности, но нет в ней отрасли, которая бы изучала личность в целом («личность — это сознающее себя социально-органическое единство») (Гайворовский, 1928, с. 35). Недостающую, но такую необходимую науку он назвал «*индивидуалогией*» и описал задачи, стоящие перед ней: изучение конституции, ее типов в их биологичес-

ком и социальном значении (социально-биологическая типология); изучение внешних факторов и условий проявлений личности (факторология); изучение внутренних стимулов и задатков, обуславливающих развитие и поведение личности (потенциология); изучение характера как типа проявлений (поведения) личности, обусловленных сложившимся взаимоотношением среды, конституции и наследованных задатков (характерология); изучение физиологических механизмов нервной системы и деятельности эндокринных желез (реактология и рефлексология); изучение внутреннего содержания личности как реальной интенциональной системы социально-биологической жизнестойкости организма (психология); изучение природы знания личностью окружающей ее среды (гносеология и феноменология). По мнению автора, несмотря на изучение различных областей, объединенных единым, но многогранным объектом — личностью, «говорить об эклектике здесь, конечно, совершенно невозможно, так как имеется налицо стройная система, объединяющая между собою все эти отдельные задачи научного исследования» (там же, с. 44).

Георгий Юрьевич Малис (1904—1962), работая в Кабинете психологической и педологической консультации Ленинградского областного дома работников просвещения (Стоюхина, 2017б), написал книгу «Пути психологии», попытавшись методологически обосновать переход материалистической психологии от периода теоретических исканий к активному участию в новой жизни. Он утверждал, что «до сих пор сделано очень мало, гораздо меньше, чем это позволяет имеющийся уровень знаний. Смысл психологии — в практической ее применимости. Необходима полная переоценка существующих методов исследования» (Малис, 1929, с. 125), стоящих на предпосылках диалектического материализма. Ученый отмечал, что психология «создала много ценного, поняла многое, за исключением лишь того, как строится простая, незаметная жизнь человека» (там же, с. 127). Психологи различных направлений подходят к феноменам сознания в разных плоскостях, но не рассматривают социальную зависимость мыслящего субъекта, и в итоге все чаще подвергается сомнению ценность научной психологии.

Малис пытался заглянуть в будущее своей науки: «Повсюду... мы будем изучать... психику и деятельность активно борющейся за право на существование социальной единицы» (с. 129), т. е. это будет учение о поведении общественного человека — *социальная психология*. Малис надеялся, что такая психология будет построена. «Борьбу за социальную психологию... будут возглавлять (наряду с психотехническими центрами) криминологические институты. Личная

жизнь человека на протяжении еще долгих лет для психологического анализа полностью будет недоступна. Только явная ее асоциальная направленность дает коллективу право на объективное вмешательство» (с. 130).

Автор был уверен, что вскоре психология как учение о феноменах и состояниях сознания превратится в точную дисциплину, «стройным зданием возвышающуюся над достижениями социальных и естественных наук» (там же), но это дело отдаленного будущего. Он призывал психологов превратить свою науку в активную и действенную, для чего следовало бы рядовым психологам всячески способствовать «непосредственному проникновению психологических знаний в жизнь» (с. 131), — например, вскрывать психологические корни бытовых предрассудков, религиозных чувствований, тем самым намечая «пути к оздоровлению социального целого» (там же). «Научная психология будет психологией обыденной жизни. От характеристики отдельных ярких представителей человечества психологическая мысль должна перейти к изучению „маленьких людей“. Даже обывателю пора наконец осмыслить то странное прозябание, которое он почему-то с гордостью называет жизнью человека» (там же). Г. Ю. Малис с оптимизмом смотрел на систему социального воспитания в СССР. Именно она, по его мнению, даст возможность создать новый тип человека — человека-коллективиста.

Иркутский психолог и педолог Анна Николаевна Бек (1869—1954) в своей работе 1928 г. «Современные направления в изучении поведения человека (К вопросу о психике)» обозначила актуальность проблемы влияния на поведение масс и важность совершенного в психологии по этому направлению. Если раньше психологи не могли здесь ничем помочь, так как «проблема изучения поведения упиралась в понятие о душе, о злой или доброй воле» (Бек, 1928, с. 3), то сейчас в науке совершен сдвиг в сторону материализма, а в русской психологии выделилось направление психологии марксистской, где «психологи-марксисты стремятся отмежевать себя от прежней эмпирической психологии, признают объективные методы бихевиористов и рефлексологов, но сохраняют и прежние методы интроспекции и вместе с тем стремятся опираться на философские основы марксизма» (там же, с. 5). А. Н. Бек была последовательницей рефлексологии В. М. Бехтерева. Делая обзор заслуг современных психологов всего мира (К. Н. Корнилов, С. О. Грузенберг, Н. О. Лосский, Г. Гартман, В. М. Бехтерев, Х. Инженборос, И. П. Павлов, Дж. Болдуин, У. Джемс, Д. Б. Уотсон, Ж. Пэйю, Э. Клапаред, Э. Кречмер, З. Фрейд)

в изучении различных составляющих психики (психология творчества, структура и деятельность головного мозга, процессы мышления, сознание и самосознание, чувства и эмоции, характер, темперамент), она все же видела ведущую роль в воспитании человека в *социальном факторе*: «среда, как система стимулов, влияя на сложнейший нервный аппарат человека, неминуемо создает у него огромный запас условных рефлексов», из которого «создаются привычные формы поведения; и те же условные рефлексы, при благоприятном состоянии нервной системы и при общем высоком напряжении организма, комбинируются в творческие сочетания и могут дать шедевры искусства и науки» (там же, с. 15). Описывая этот механизм, она допускает, что есть некое ядро личности (в виде особых центров головного мозга), концентрирующее часть сложных явлений, протекающих в других отделах нервной системы, которые оно затем принимает или отвергает (за счет торможения), в зависимости от социальных установок и окружающей среды, а «бесспорная сложность структуры личности, ее активность и мощный запас сил делают возможным энергичное, планомерное воздействие человека на окружающую среду» (там же, с. 16).

Ученица В. М. Бехтерева Вера Николаевна Осипова (1876—1954) в книге о современных направлениях в психологии (Осипова, 1929) ограничилась перечислением главнейших современных учений о личности, только упомянув об истории изучения личности в прошлом. Как и А. Н. Бек, она выделила различные варианты науки о поведении человека: бихевиоризм Дж. Б. Уотсона, учение об условных рефлексах И. П. Павлова, теорию образа В. Кёлера, динамическую психологию Р. Вудворта, реактологию К. Н. Корнилова (психология, основанная на принципах диалектического материализма) и, конечно же, рефлексологию В. М. Бехтерева. Значение последней она оценивала очень высоко: «Рефлексология, широко охватывая свой предмет, синтезирует взаимоотношения отдельных форм поведения в их непрерывном развитии и изменчивости под воздействием социальной и материальной среды. Соотносительная деятельность не рассматривается с одной какой-либо стороны, но в целом, со всеми ее свойствами, формами движения и отношениями. Рефлексология изучает не только то, что отображается в аппарате взаимоотношений, каким служит ЦНС, но и все то, что активно действует на среду. Рефлексология рассматривает человека в его соотношении в коллективе, как общественного человека, а не как изолированного индивидуума. Только при всестороннем изучении соотносительной деятельности рефлексологией, которая является звеном, соединяю-

шим науку о природе с науками о культуре, возможно более продуктивно подойти к сложным проблемам науки о поведении» (Осипова, 1929, с. 38). Вера Николаевна подчеркивает, что почти во всех разновидностях учения о поведении человека есть «стремление пользоваться объективным методом наблюдения и опыта», «широкое использование данных точных наук — химии, физики, биологии» (там же, с. 49), и эти данные «подтверждают принцип диалектического материализма, поэтому... последовательное применение диалектического метода к решению проблем, связанных с изучением поведения, окажет огромное влияние на развитие научной мысли в этой важной и сложной области знания» (с. 51).

Очевидно, что упомянутые в этой статье психологи — П. И. Кругликов из Казани, А. А. Гайворовский из Минска, ленинградцы Г. Ю. Малис и В. Н. Осипова, А. Н. Бек из Иркутска — представляют разнообразие методологических позиций и показывают «белые пятна» на карте истории психологии. Современные изыскания, подобные нашему, всегда продвигаются медленно, ибо не преодолена главная их трудность — поиск изданий. С. А. Богданчиков справедливо призывает «по крупичкам и обломкам собирать многое из „рассыпанного“ в те годы» (Богданчиков, 2007, с. 163), тем более что это еще можно сделать.

Литература

- Бек А. Н. Современные направления в изучении поведения человека (К вопросу о психике). Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1928.
- Богданчиков С. А. Советская психология накануне 1936 года // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 156–164.
- Гайворовский А. А. Биологические и социальные основы современной психологии. Как и что изучать в личности человека? // Труды Белорусского государственного университета. 1928. № 17–18. С. 33–44.
- Залкинд А. Б. Очерки культуры революционного времени. М.: Работник просвещения, 1924.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее. Материа-

- лы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: Материалы Всероссийской конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Кругликов П. В поисках живого человека. Очерк 1. Современная психология и ее сближение с науками о культуре и обществе. Казань: Госиздат, 1921.
- Ланге Н. Н. Борьба воззрений в современной психологии // Психологическая хрестоматия / Под ред. К. Н. Корнилова. М.—Л.: Госиздат, 1927. С. 41–59.
- Малис Г. Ю. Пути психологии. Л., 1929.
- Осипова В. Н. Современные направления в науке о поведении человека. Л.: Красная газета, 1929.
- Первый всероссийский съезд по психоневрологии // Журнал психологии, неврологии и психиатрии. 1923. Т. 3. С. 246–319.
- Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Стоюхина Н. Ю. Гайворовский Александр Александрович: данные биографии #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017а. № 3. С. 15–73.
- Стоюхина Н. Ю. Малис Георгий Юрьевич: данные биографии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017б. № 2. С. 58–71.
- Фингерт Б. А. К вопросу о построении научной психологии // Л. Выготский, С. Геллерштейн, Б. Фингерт, М. Ширвиндт. Основные течения современной психологии. М.—Л.: Госиздат, 1930. С. 5–83.
- Эфрусси П. О. Успехи психологии в России: Итоги Съезда по психоневрологии в Москве 10–15 января 1923 г. Петроград: Начатки знаний, 1923.

РАЗДЕЛ II

Психологическое наследие отечественных ученых как проблемное поле истории психологии

Проблема самосознания и его развития в трудах отечественных психологов второй половины XIX в.¹

А. А. Костригин

Истоками отечественной психологии личности традиционно признаются исследования психологов начала XX в., преимущественно советских (Архиреева, 2013; Тюлин, 2008). Имеющиеся историко-психологические работы, посвященные истории развития психологии личности в XIX в., обращаются к отдельным трудам представителей данного периода. Предлагаются осмысление концепции отношений между психическими процессами и идеей внутренней и внешней обусловленности личности М. М. Троицкого (Левченко, 2003; Котова, 1994), анализ философской концепции целостности человека В. С. Соловьева, педагогические подходы К. Д. Ушинского и П. Ф. Лесгафта (Аншакова, 2006, 2007), описание индивидуально-психологических идей П. С. Авсенева (Костригин, 2016). Однако исторический аспект проблематики самосознания и Я-концепции в работах отечественных психологов данного периода практически не изучался.

Проблема самосознания представлялась дореволюционным мыслителям достаточно важной, связанной как с теоретическими, эмпирическими, так и философскими разработками. Понятие самосознания в психологической науке XIX в. относится к осмыслению связанности психических явлений одного и того же человека, тождества Я в различных проявлениях и субстанциальности души. В словаре Брокгауза и Ефрона дано следующее определение: «Самосознание – психический акт, посредством которого мы из суммы сменяющихся представлений о внутренней нашей душевной деятельности и о внешних ее проявлениях заключаем о непрерывности, тождестве и единстве своей духовной и физической личности, или нашего „я“» (Энциклопедический словарь..., 1907, с. 573).

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания ФАНО РФ № 0159-2019-0006.

В нашей работе мы рассмотрим концепции отечественных психологов (С. П. Автократов, А. И. Галич, Ф. А. Голубинский, Н. Ф. Каптерев, О. М. Новицкий, В. А. Снегирев, М. М. Троицкий), философов и богословов XIX в. до создания Московского психологического общества в 1885 г. как самостоятельного периода в истории психологии. Рассматриваемый период, по нашему мнению, отличается тем, что в нем преобладают умозрительные, интроспекционистские концепции, религиозно-философские учения; после 1885 г. в российской психологии наблюдается постепенный переход к экспериментальному методу. Авторы и их работы будут представлены по принципу усложнения психологического содержания обсуждаемого понятия: от концепций, мало раскрывающих понятие «самосознание» в его подлинном смысле, к концепциям, в которых самосознание понимается только как образ самого себя.

Александр Иванович Галич (1783–1848), философ, преподаватель латинской и русской словесности, истории и логики в Царскосельском лицее и Петербургском университете, учитель А. С. Пушкина, придерживался умозрительного подхода в психологии. В работе «Картина человека: Опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий» 1834 г. он касается вопросов самосознания личности в двух аспектах: сознания и собственно самосознания. Галич дает следующее определение сознанию: «Сие откровение первоначальной самости, в котором она делается для себя не только внятною, но и ясною, — сие ведение о нашем Я как о представляющем внутреннем начале, которое умеет различать себя от другой, подобному совершенству недоступной, половины своего существа, есть сознание» (Галич, 1834, с. 243). Сознание является актом, производящим самого себя, находящимся между внутренним началом и внешней средой. Сознание состоит из нескольких компонентов: осознание существования Я, осознание самостоятельности Я (оно обуславливает само себя и все проявления души) и осознание единства и тождества Я. Эти компоненты сознания проявляются на протяжении жизни человека (Галич обозначает это как «историю сознания»). Существование Я подтверждается в детстве, когда ребенок обнаруживает идеи и мысли о самом себе и о том, что именно он мыслит о самом себе. Самостоятельность Я обнаруживается и позже и демонстрируется тем, что даже под влиянием внешнего мы сами выбираем, как поступить. Единство и тождество проявлений Я друг другу осознается нами в зрелом возрасте и проявляется в нашем стремлении осуществлять единообразные действия.

Как видно, в концепции Галича понятия сознания и самосознания употребляются в значении, несколько отличном от современных: под сознанием он понимает как раз самосознание, самоощущение и самопознание, а под самосознанием он подразумевает чистые созерцания духа, можно даже сказать, медитацию, высшее духовное бытие человека.

Федор Александрович Голубинский (1797–1854), философ, богослов, протоиерей, профессор Московской духовной академии, в работе «Умозрительная психология» 1871 г. придерживается богословско-философской традиции в психологии. Обращаясь к самосознанию, он называет его внутренним чувством и определяет его назначение: «действуя этими чувствами, человек отделяет себя от непрерывного прилива внешних впечатлений, находит и время и возможность входить вовнутрь себя, отделять от своего я не только представления о внешних предметах, но и о внутренних своих действиях и состояниях, сознавать свое я как бы господином всего того, что собирается в душе, представлять свое я началом постоянным, неизменяющимся, — в этом состоит деятельность самосознания» (курсив автора; Голубинский, 2006, с. 375–376). Самосознание отличает человека от всех других живых существ, и оно обуславливается слиянием с Божеством: «Поелику в человеке есть идея о Боге, то в нем есть и самосознание» (там же). Подразделяя ум на рассудок и разум, Голубинский считает, что все действия разума сопровождаются самосознанием, которое способствует следующему мыслительному процессу: чувственные впечатления—понятия—суждения—умозаключения. Также самосознание соответствует «бодрственному» состоянию человека, а бессознательное состояние — сну. Самосознание и свобода в разуме имеют своей задачей защиту права души определять саму себя против всякого внешнего влечения, способности начинать и прерывать ряд действий не по чужому настроению, но по собственному своему выбору и определению.

Орест Маркович Новицкий (1806–1884), философ, психолог, профессор Императорского университета св. Владимира, в «Руководстве к опытной психологии» 1840 г. осуществляет первые попытки создания интроспективной психологии в России. Самосознание обозначается им как внутреннее чувство, а предметом его является внутренняя действительность, душа с ее свойствами, способностями, действиями и состояниями. Данное чувство, по мнению Новицкого, является «органом психологии», внутренним наблюдением, т. е. ее методом и источником. Отличие внутреннего чувства (наблюдения) от внешнего заключается в большей трудности, непостоянно-

сти/изменчивости объекта, в слитности с субъектом, в свободности и произвольности и главное — «внутреннее наблюдение собственно не есть ни знание, ни чувство: для первого недостает у него предметности в его содержании, а для последнего — противоположности приятного и неприятного ощущения, так как содержание этого наблюдения и не ограничивается одними только состояниями» (Новицкий, 1840, с. 159–160).

Внутреннее чувство является обращением сознания к самому себе, «рефлексом» (в современной терминологии — рефлексией). «Чрез такое отправление сознательная деятельность души как бы разделяется, потому что, с одной стороны, душа должна продолжать свою деятельность в непосредственном отправлении, которое хочет наблюдать, а с другой, должна отвлечься от него и обратить на него свой наблюдательный взор. Таким образом, наше *я*, сколько возможно при ненарушимости его тождества, является во время самовоззрения субъектом и объектом, содержанием внутреннего наблюдения и силою наблюдающею. Впрочем, непосредственное отправление может быть схвачено только в ту самую минуту, как душа бросает взор на саму себя; в следующее мгновение оно уже исчезло» (курсив автора; там же, с. 160–161). Наконец, Новицкий отмечает, что внутреннее самонаблюдение имеет следующее свойство: степень силы и живости душевного акта обратно пропорционально степени силы и живости «самовоззрения», т. е. если человек сосредоточен на чем-то внешнем, то он не может сознавать себя, и наоборот.

Таким образом, Новицкий вкладывает в понятие самосознания процесс самонаблюдения; он понимает его как собственно психологический метод и не касается совсем содержания сознания личности о себе.

Матвей Михайлович Троицкий (1835–1899), психолог, философ, логик, один из создателей и первый председатель Московского психологического общества, разработал свой эмпирико-ассоцианистский подход к психике. В труде 1882 г. «Наука о духе» он относит самосознание к тем явлениям души, которые обозначаются как умственная рефлексия текущей действительности. «Преимущество реальных фактов, из которых слагается текущее психическое существование человека, сопровождается своим преимуществом идей, отражающих эти факты в самые минуты их течения, — подобно тому, как фонограф отражает раздающиеся подле него звуки, или как механические показатели отражают текущие изменения температуры. Такое отражение текущих реальных фактов в сопровождающих их идеях мы

называем умственной рефлексией текущей психической действительности» (Троицкий, 1882, с. 60).

Троицкий подразумевает под самосознанием деятельность сознания-рефлексии как сопутствующего восприятию процесса. Данная рефлексия состоит из нескольких процессов: запоминание, цельный взгляд на внешние вещи, сравнение и воображение. Идеи о воспринимаемых предметах образуются благодаря ассоциациям, возникающим в виде форм восприятия, мышления, памяти и воображения.

Николай Алферов посвятил отдельную монографию самосознанию, но сводит свой дискурс исключительно к процессу перехода от животного сознания к человеческому. С точки зрения Алферова, сознание — это способность к одновременному различию одного психического состояния от другого и обнаружению тождественности всех психических состояний как проистекающих из одной психики. Самосознание же понимается им как человеческое сознание, отличающееся от животного следующим: «У животных нет внутренней связи между периодически повторяющимися душевными состояниями» (Алферов, 1884, с. 104). Животное живет через целенаправленные действия, у него нет необходимости строить сложные представления о мире, в отличие от человека. Человеческое сознание развивается сначала под влиянием внешнего мира, природы, затем происходит перенос внимания с внешних явлений на внутренние, благодаря чему осуществляется самопознание.

Если предыдущие авторы рассматривали самосознание либо как самонаблюдение, либо частично отмечали построение образа себя, то Серафим Петрович Автократов (1833–1881), философ, психолог, в «Учебнике психологии» 1866 г. выстраивает свой подход именно в ключе самопредставления. В самосознании он выделяет два аспекта: определенный образ самого себя и понимание отличия себя от других. Развитие самосознания, по его мнению, происходит по двум направлениям: сначала мы составляем образ нашего тела, впоследствии же формируется образ Я, отличный от тела. Самосознание тела развивается спонтанно: «образ нашего тела примешивается ко всем нашим воспоминаниям в виде составной части всех многократно сменяющихся восприятий» (Автократов, 1866, с. 86). Телесные ощущения обуславливают яркие чувства удовольствия и неудовольствия, чем объясняется то, что первичное самосознание именно телесное. С взрослением и опытом человек приходит к мысли о том, что тело и Я не тождественны. Формирование отличного от тела Я заключается в составлении следующей идеи: «если к всеобщему понятию души прибавить все специфические признаки, ко-

торыми наше лицо отличается от всякого другого: возраст, национальность, пол, темперамент, таланты, знания и все воспоминания об истории нашей жизни, то образ, происходящий в такой случае, называется нашим эмпирическим „я“» (там же, с. 87).

С. П. Автократов видит проблему изучения самосознания в определении образа Я: самое сложное — это точно установить и понять, что данное Я именно наше и что оно уникально. Черты нашей личности могут встречаться и у других людей; мы должны обладать способностью различения своего сознания и рефлексии от этих же явлений у других людей, что не является надежным. В сущности, С. П. Автократов ставит декартовский вопрос «Что является абсолютной истиной?», только применительно к личности: как понять то, что наблюдаемое Я — это мое подлинное Я? Он пишет: «Если под понятием „я“ разумеется то, что вместе составляет и субъект, и объект мышления, то возникает вопрос, какое „я“, соответствующее этому понятию, есть именно наше „я“. Если ответить, что наше „я“ есть то, которое составляет субъект и объект нашего мышления, то возникает другой вопрос о том, какое мышление может быть названо нашим в противоположность чужому. Если вникнуть в этот вопрос, то откроется, что для признания какого-нибудь содержания нашим „я“ мы должны уже иметь непосредственно способность к различению между нашим и не нашим, но отнюдь не можем, описав только „я“, признать своим то, что принадлежит ему» (с. 88). Автократов не видит доказательства нашего «Я» в мышлении; для этой задачи в качестве средства он определяет чувство как непосредственное различение нас и не нас: «если, далее, совпадение субъекта и объекта мышления, вообще составляющее понятие „я“, обозначает особый случай нашего „я“, то для этого мы должны не только представлять его как определенное отношение, но и чувствовать непосредственно его собственную цену для нас» (с. 89). Таким образом, ученый сводит самосознание к самочувствованию.

Петр Федорович Каптерев (1849–1922), педагог, психолог, основоположник педагогической психологии в России, определяет самосознание как «сознание единства наших психических действий, отнесения их к нашему я» (Каптерев, 1877, с. 623). Самосознание позволяет отличить себя от окружающего мира, определить свои особенности. Каптерев пишет, что оно развивается постепенно: вначале у ребенка возникает образ тела как отличающегося от окружающих предметов, он замечает различные ощущения в теле, перемещение своего тела и расположение относительно других объектов. Осознание тела происходит внезапно, как озарение. Наиболее развито са-

мосознание у спортсменов, людей, занимающихся физическим трудом или обладающими некоторыми выдающимися физическими особенностями, более у женщин, чем у мужчин. Важным элементом самосознания тела является фигура. Следующим этапом развития самосознания является «чиновничье самосознание» — сознание себя «как занимающего известное общественное положение и место» (Каптерев, 1877, с. 626). Человек определяет свое место в общественной иерархии, может демонстрировать его или же скрывать, стремиться к обладанию другим статусом. Далее возникает самосознание себя как духовной личности с определенными умственными и нравственными свойствами, это так называемое «духовное самосознание». Высшей формой самосознания, по Каптереву, является «историческое я, сознание тождества собственной личности среди всех изменений психической и физической жизни, которые мы пережили» (там же, с. 627). Данный вид самосознания связывает все проявления душевной жизни человека в разные периоды жизни. «Самосознание меняется изо дня в день, с часа на час, с минуты на минуту, сообразно с изменениями в ходе физической и психической жизни. Сейчас я переживаю такие состояния и определяю себя так, а через час иначе» (там же). Каптерев, присоединяясь к позиции И. Канта, показывает, что наше самосознание является логически связанным сосредоточением множества психических феноменов, но не существующим объективно, реально. Это доказывается тем, что при психических заболеваниях у человека нарушается логическое мышление и, следовательно, адекватное самосознание, исчезает единство личности.

Логическое объединение личности создает иллюзию Я, которое существует только при наличии других душевных явлений, но без них оно исчезает. «Я есть не что иное, как система психических явлений, их объединяющая красная ниточка; я существует только в других психических состояниях, с ними, но без них быть не может. Но как скоро мы даем связи психических явлений, их порядку, единству особый, отдельный от них термин, то мы легко этот логический субъект превращаем в реальный; мы забываем, что словом я обозначили только связь других явлений, но не особое явление» (там же, с. 629–630).

Каптерев отмечает, что у самосознания есть свойство расширяться и превращаться из личного в семейное, общественное, народное и общечеловеческое. Как нам кажется, здесь он уже имеет ввиду не собственно самосознание, а идентификацию, но пока эти явления еще не дифференцированы.

Михаил Иванович Владиславлев (1840–1890), философ, психолог, ректор Императорского Санкт-Петербургского университета, разделяет два процесса сознания и самосознания, обозначая первое как присвоение себе своих душевных состояний и второе — как «присвоение себя самого себе же самому» (Владиславлев, 1881, с. 556). С помощью самосознания мы обнаруживаем в строе наших душевных явлений живую и действующую личность и отождествляем ее с нами самими. Владиславлев выделяет два элемента: акт сознания (отнесение состояний к себе), акт внимания (направление сознания), «теоретический» акт мысли о себе как причине и субъекте своей жизни и деятельности и своих состояний (выражается в Я), акт воли (присвоение состояний себе). «Человек хочет жизни, но, конечно, для себя, и это „себя“ является ему рельефно в минуты опасности; он не хочет противодействия себе, и это „себе“ живо понимается им в минуты гнева. Удовлетворяя своему желанию большого круга деятельности или не удовлетворяясь в нем, он опять живо понимает, о чем круге деятельность тут идет дело. Человеческое „себя, себе“ выставляется во всех влечениях, хотениях, нехотениях, отвращениях как исходный и конечный пункт, из которого движение исходит и к которому в конце концов оно примыкает» (там же, с. 557–558). Наиболее яркими влечениями, которые связаны с самосознанием, являются «хотение ценности и значительности своего бытия» и родственное ему чувство силы («характера», «мощи»). Именно в них всего ярче проявляется самость личности.

В зависимости от проявлений чувства силы Владиславлев разделяет самосознание на «гордое, надменное» и «низменное, смиренное». «В первом случае сознание себя делается настойчивей и напряженней, чем во втором: гордый и надменный как бы рельефно выставляется себя на показ всем, тогда как смиренный человек как бы едва смеет заикнуться о себе пред другими» (там же, с. 558–559).

Самопредставление человека содержит в себе образ тела (физиологическая воля), образ собственных душевных сил и образ своего места в обществе (сознание собственной ценности и значительности), образ себя как отдельного живого существа, причины собственных действий (философское самосознание). Данные виды самосознания являются степенями развития личности.

Согласно концепции Владиславлева, все акты воли обращают внимание человека на самого себя, соответственно, воля является ведущим процессом в деятельности самосознания. Без волевого элемента человек только теоретически сознавал бы себя, но воля добавляет этому процессу чувственность, живость. «При всяком акте

сознания своих состояний мы усваиваем их себе и одно и то же себя подстановляем, как субъекта, ко всякому действию воли в практической и теоретической деятельности. Далее, мы переживаем как факт, что при всех стремлениях и актах воли дело идет об одном и том же предмете, именно нас самих. Мы отождествляем этого действующего субъекта с тем, ради которого совершается всякая деятельность. И так как во всех приключениях жизни и деятельности делается такое отождествление, то субъект сознает себя единою тождественною личностью» (там же, с. 562). Тождество личности обуславливается наличием во всех действиях и состояниях личности одной и той же воли. В концепции Владиславлева воля возводится в определяющий принцип деятельности души и субъекта человеческой жизни.

Вениамин Алексеевич Снегирев (1841–1889), психолог, философ, профессор Казанской духовной академии и Казанского университета, дает классификацию самосознания личности и описывает его динамику. (Несмотря на то, что его основной труд «Психология» вышел посмертно в 1893 г., его концепция была сформулирована раньше в лекциях, примерно в 1884–1885 г.). В работе «Психология» (1893) он определяет понятие Я следующим образом: «всякая сознаваемая душевная и физическая деятельность, как и вся их совокупность, потому сознается, представляется и мыслится как нечто принадлежащее <...> „я“, как его проявление, состояние, деятельность; „я“, таким образом, является как бы владельцем всего состава душевного и телесного. Само оно кажется и остается простым и единым при всех самых сложных и разнообразных своих состояниях и деятельности, а также всегда одним и тем же, всегда себе равным, или тождественным, при всех самых глубоких изменениях внутренней и телесной жизни, с самого начала и до конца ее» (Снегирев, 2008, с. 331). Ученый критикует полярные подходы к идее Я (априорного тождества и иллюзорной множественности), хотя и находит отдельные достоинства в каждом из них, и предлагает собственное видение. По его мнению, «представление о себе, о своей личности как о чем-то особом, отдельном от всего окружающего не дается человеку прямо и непосредственно и не есть простое, неразложимое состояние. Несмотря на свою кажущуюся простоту, оно состоит из многих элементарных духовных деятельностей и, как образование каждой сложной идеи, представляет собою длинный и сложный процесс, который, вследствие постепенного повторения и слияния различных частей, получает возможность возникать моментально» (там же, с. 333). Снегирев предлагает объединить идеи двух подходов: с одной стороны, самосознание действительно обуславливает восприятие наших психических

явлений как имеющих отношение к личности и всегда тождественных друг другу, с другой — самосознание не возникает моментально, не дается человеку априори, оно формируется постепенно и является сложной категорией, состоящей из многих элементов.

По мнению В. А. Снегирева, Я человека состоит из следующих идей: идеи тела, идеи внутреннего состояния и идеи души. С самого рождения у ребенка еще нет самосознания, психика представляет собой поток смутных состояний и ощущений. Идея тела постепенно возникает, когда ребенок начинает отличать ощущения, происходящие в организме, от внешних, постоянно сменяющихся. Он выделяет следующие виды ощущений: *постоянные* (мышечные, дыхания, кровообращения, процесс питания, нервной деятельности), *сменяющиеся*, но сопровождающие все процессы в организме (ощущения приятности/неприятности, здоровья/болезни) и *потребностные* (голод и жажда, сон, движения и покоя и др.). Следующим этапом развития самосознания тела является формирование представления о собственной фигуре через зрительное и осязательное восприятие, сравнение себя с другими. Данное представление переходит в более сложное осознание себя как существа, отдельного от всего окружающего. Возникновение идеи внутреннего состояния также подготавливается постепенно. Теперь ребенка занимает различие между актуальным ощущением и его следом в памяти, его образом в представлении и воображении. Эти внутренние явления, объединяясь в единое, однородное целое, образуют внутреннее бытие, отличное от бытия тела. Из идеи внутреннего состояния, постоянного переживания себя как внутреннего существа и источника собственных действий, осознания себя как обладающего определенными индивидуальными способностями и качествами, формируется идея души, которая выражается в сознании внутри себя особого начала, особой субстанции, которая отличается от тела и управляет им. Наконец, самой высшей степенью самосознания, как полагает В. А. Снегирев, является отделение души от ее эмпирического содержания и формирование идеи чистого Я, неизменного, всегда равного и тождественного себе.

Анализируя концепции российских психологов доэкспериментального периода (до создания Московского психологического общества), можно выделить основные трактовки самосознания.

1. *Самосознание как созерцание собственных психических явлений* (А. И. Галич, О. М. Новицкий, М. М. Троицкий). Данный подход

имеет своей задачей обоснование, с одной стороны, метода психологии, с другой — доступности психических явлений для изучения именно посредством интроспекции.

2. *Самосознание как более развитое, в отличие от животного, человеческое сознание* (Ф. А. Голубинский, Н. Алферов). Данная идея включается в дискурс относительно рассуждения различий человеческой и животной души. Самосознание здесь понимается как высшая степень развития человеческого духа.
3. *Самосознание как особая, высшая способность, доступная человеку только на определенной ступени развития* (Ф. А. Голубинский). Эта идея связывается с Божественным откровением, которое совершается через самосознание.
4. *Самосознание как образ себя, состоящий из различных аспектов: самосознание тела, самосознание внутреннего мира, самосознание души как высшего органа и источника действий и решений человека, сознание собственного Я как субъекта переживаний, самосознание своего общественного положения* (С. П. Автократов, П. Ф. Каптерев, М. И. Владиславлев, В. А. Снегирев).

Именно последняя трактовка исследуемого феномена заложила последующее и современное понимание самосознания как Я-концепции.

Несмотря на то, что проблема самосознания занимала достаточно широкий ряд ученых доэкспериментального периода психологии, на протяжении XIX в. она была далеко не ведущей: ей посвящено минимальное количество монографий (в основном мы видим разделы о самосознании в учебниках по психологии). Это объясняется, во-первых, тем, что в рассматриваемый нами период перед психологами стояли другие задачи: определение и анализ предмета и метода психологии, сущности душевных явлений и механизмов их функционирования, ведущих душевных способностей/сил, некоторых патологических проявлений психики. Второй причиной, вероятно, является отсутствие самостоятельного концепта личности, место которого занимали субстанциональная душа или один из душевных процессов, который ставился во главу угла. Концептуальный поворот обозначился только в работах А. Ф. Лазурского (1908): ученый разработал программу исследования личности, ее структуру, индивидуально-типологические особенности, заложил основы дифференциальной психологии.

Исследование дореволюционной психологии в России, особенно XIX в., является одним из наиболее актуальных направлений современной истории психологии, так как существует еще большое количество забытых имен ученых, осмысление концепций которых

позволит нам построить новую периодизацию и проследить преемственность идей в истории российской психологии.

Литература

- Автократов С. П.* Учебник психологии. СПб.: Н. Неклюдов, 1866.
- Алферов Н.* Переход сознания к самосознанию. Одесса: Тип. П. А. Зеленого, 1884.
- Владиславлев М. И.* Психология. Исследование основных явлений душевной жизни: В 2 т. Т. 2. СПб.: Тип. В. Безобразова и комп., 1881.
- Галич А. И.* Картина человека: Опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий. СПб.: Тип. Акад. наук, 1834.
- Голубинский Ф. А.* Лекции по философии и умозрительной психологии. СПб.: Тропа Троянова, 2006.
- Кантерев П. Ф.* Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. СПб.: Тип. А. М. Котомина, 1877.
- Лазурский А. Ф.* Программа исследования личности. СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1908.
- Новицкий О. М.* Руководство к опытной психологии. Киев: Университетская тип., 1840.
- Снегирев В. А.* Психология. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008.
- Троицкий М. М.* Наука о духе: Общие свойства и законы человеческого духа: В 2 т. Т. 2. М.: Тип. А. Гатцука, 1882.
- Энциклопедический словарь. Дополнительный том. Т. 2а / Под ред. К. К. Арсеньева и проф. В. Т. Шевякова. СПб.: Ф. А. Брокгауз и И. А. Ефрон, 1907.

«Нравственный закон» в истории отечественной философско-психологической мысли (на примере идей С. Л. Рубинштейна в области психологии личности и И. А. Ильина о психологии человека как субъекта права)¹

Н. В. Борисова

Введение

Философско-психологическая концепция личности выдающегося отечественного психолога С. Л. Рубинштейна является уникальным явлением в мировой психологии. Она позволяет ставить и находить ответы на сложнейшие философско-психологические вопросы, такие как познание смысла человеческой жизни, поиск места и предназначения человека в системе мироздания. Творчество Рубинштейна продолжает оставаться неиссякаемым источником новых идей, связанных с осмыслением и раскрытием «методологического значения онтологической и философско-антропологической системы для психологии» (Абульханова, 2009, с. 32).

Сегодня подход Рубинштейна к личности, анализу ее поведения обретает особую актуальность. Сущность современной эпохи постмодерна, согласно Ж.-Ф. Лиотару, заключается в систематическом исчезновении идеологических концептов, занимавших на протяжении всей истории человечества мощнейшие мотивационные суперпозиции (Лиотар, 1998). Разрывание естественных связей человека с его национальными, культурными и религиозными корнями, в которых сконцентрирован духовно-нравственный опыт нации, человечества, наносит серьезные удары по выстраиванию личности своей жизни в соответствии с онтологическими принципами существования человека в мире. Под сомнение ставятся не только традиционные ценности, но и сам естественный человек. В разных облачениях — «постчеловека», трансгуманизма и т. п. — распространяется «немыслимая в доинформационную эпоху идеология обесценивания человеческого» (Кутырев, 2007, с. 67). Отечественный философ В. А. Кутырев отмечает, что человечеству грозит катастрофа

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания ФАНО РФ № 0159-2019-0006.

потери своего «качества, самости, родовой тождественности — угроза, в истории практически не обсуждавшаяся. Сейчас же она выступает как фундаментальная» (там же, с. 67).

Интересным представляется рассмотрение идей Рубинштейна путем включения их в более широкий контекст отечественной гуманитарной традиции, для которой идея *сверхличного, универсального в психике человека* является базовой. Выбор с этой целью трудов выдающегося мыслителя, правоведа И. А. Ильина не случаен.

Во-первых, философско-психологическое наследие Ильина отличается большая близость русской культуре, отечественным духовным традициям. А. П. Козырев, отмечая, что Ильин — «философ первого ряда того периода, который мы называем русским религиозно-философским ренессансом», уточняет, что «духовно он не вполне относится к этому феномену, будучи противником того александрийского, синкретического духа, который царил в интеллектуальной среде и выражался в творчестве Бердяева, Андрея Белого и других» (Поющее сердце..., 2019). Сам Ильин, повествуя в письме об одной из своих фундаментальных работ, высказывается: «Никаких ересей, новоучений, „конструкций“ в ней нет... имена Бердяева, Булгакова, Франка, Лосского я совсем даже и не упоминаю в обширных Литературных Добавлениях» (Ильин, 1999, с. 154). «Я пытаюсь заткать ткань *новой философии*: насквозь христианской по духу и стилю, но совершенно свободной от псевдо-философского отвлеченного пустословия... *Евангельская совесть* — вот ее источник» (там же, с. 190). Ильин «не поддался ни одному из распространенных в то время философских течений: ни культивированию безграничной свободы и разнужданности, ни модернизму и формализму эстетического уклона русского богословия и русской культуры Серебряного века, ни революционной пропаганде, ни социализму и коммунизму... ни фашистской национал-социалистической идеологии... ни социал-демократической и либерально-демократической доктрине XX века. Он сумел воссоздать для нас идеальный образ России» (Величко, 2007).

Во-вторых, психологические идеи Ильина в области правового сознания личности, развитие им теории «естественного права», на теоретическом уровне созвучны представлениям Рубинштейна о «нравственном законодательстве», обеспечивающем внутреннюю регламентацию поведения. В чем причина близости в подходе к личности советского психолога и религиозного мыслителя? Сместем предположить, в ментальных установках ученых, сформировавшихся в одной культуре. Согласно Н. Я. Данилевскому, цивилиза-

ция представляет собой «сообщество, объединенное принимаемыми всеми его членами нравственными нормами и моральными принципами, имеющими религиозное происхождение, но в дальнейшем способными отделяться от религии и восприниматься как характеризующие данное сообщество духовные постулаты» (цит. по: Тростников, 2008, с. 26). Как верно отмечает отечественный философ, писатель В. Н. Тростников, переданное Византией христианское вероучение и порожденные им культура и уклад жизни определили русскую православную цивилизацию. Православную шкалу ценностей русский народ сохранил и в советский период. «Неважно, что при этом он частично поддался атеистической пропаганде... ядро русской цивилизации замаскировалось внешним безбожием, но само в себе оставалось неизменным» (там же, с. 188).

Понятие нравственного закона

В работе, посвященной осмыслению философской системы Германа Когена (Рубинштейн, 2012), Рубинштейн отмечает, что в праве человек фигурирует не как физический организм, «врастающий всеми своими тканями в природу и определяемый в своих проявлениях ее воздействиями» (там же, с. 166). Также в праве он фигурирует не как психологический субъект, движимый аффектами и эмоциями, или же в сфере социально-экономической, руководствующийся своими интересами. В первую очередь как юридическое лицо человек является субъектом прав и обязанностей и в своих деяниях он определяется нормами и законами. Через призму онтологии закон понимается как явление не внешней, формализованной государством и выражающей волю суверена (положительное право), но внутренней регламентации поведения. Рубинштейн вводит понятие — «нравственное законодательство». Полнота человеческой жизни в отношении к полноте бытия определяется через этику. Основная онтологическая задача субъекта полностью соответствует основной этической задаче. Базовое положение, которое отстаивает ученый: *этическое является законом, так как имеет в силу объективности своего содержания форму общеобязательного положения.*

Рубинштейн выделяет два существующих принципиально различных понимания этики. Ошибка Канта, по его мнению, состоит в раскалывании надвое человеческого бытия посредством утверждения трансцендентности ценностей. В. В. Знаков разделяет эту позицию: в интерпретации Канта нравственный закон оказывается чисто формальным, связанным с априорными моральными норма-

ми и не зависящим от конкретного морального содержания поведения человека (его установок, целей, знаний, ценностных ориентаций). «Хотя такие нормы и называются моральными, по существу они имеют правовой характер» (Знаков, 1999, с. 44). Подлинная этика, настаивает Рубинштейн, обращена против формальных законов кантовской этики как формы этических отношений. Полноценным по отношению к другим людям может быть только человек с полноценным отношением ко всему в бытии. Этика — это поднятие человека на высшую ступень бытия.

Внутреннюю инстанцию, которая непрерывно морально реагирует на все, что происходит и что человек делает, мыслитель называет *совестью*. Необходимым условием «наличия» совести у человека является переход представлений о добре и зле из сферы абстрактных положений, о которых ему известно, в сферу непосредственных переживаний. «Голос совести — переживание конфликта или разлада, неадекватности между тем, что человек непосредственно переживает (а не только абстрактно признает) как добро, и тем, что он делает или допускает (или упускает)... Это „суждение“, суд, осуществляющийся в виде непосредственной реакции, непосредственного переживания чего-то как добра (или зла) и обусловленной им непровольной реакции на все моральное (этическое) по содержанию» (Рубинштейн, 2012, с. 214–215). Добро ученый рассматривает не только в аспекте характера отношений к другим людям, но и как содержание жизни человека.

Если через *принцип автономии* Рубинштейн определяет *отношение субъекта и закона*, то *отношение субъекта и деяния* определяется им через *принцип самоопределения*. Лишь в этических деяниях этический субъект определяется и осуществляется. Действие, которое своим содержанием имеет этическое содержание общеобязательной значимости, т. е. определяется нравственными законами, он называется деянием: «Закон делает деяние деянием, не личность и не Я» (там же, с. 169). Ошибкой является понимание субъекта как виновника и творца своих деяний, а деяний как проявлений или манифестаций субъекта. При таком подходе этическое содержание деяний, которое само есть этическое содержание нравственных законов, не входит в состав и построение содержания нравственного субъекта. Концепция нравственности оказывается бессодержательно-формалистичной, а субъект, который является источником своих деяний и для которого деяния — только манифестации уже готовой сущности, лишен этического содержания. И потому он не этический субъект, а лишь некоторое психологическое образование.

Реализация нравственного субъекта отождествляется Рубинштейном с *единством человечества*, которое он возводит в основной принцип этики. Рубинштейн убежден: «первейшее из первых» условий жизни человека — это другой человек. Отношение к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. Моральное отношение к человеку — это любовное отношение к нему. Любовь в ее онтологическом содержании — процесс вычленения из сплетения зависимостей целей и средств особого, неповторимого существа данного человека. Любовь к другому понимается ученым как утверждение его бытия, утверждение конкретной, в человеке воплощенной истины (добра). «Когда объектом моего воздействия становится другой человек, задача в том, чтобы через мое воздействие на него... вызвать его к самостоятельному бытию» (там же, с. 201). Главный вопрос нравственности — не в счастье человека, а в том, *быть ли человеку*.

Правосознание, считает Ильин, имеет сложную психическую природу, особое психическое строение, меняющееся в зависимости от нации и эпохи и налагающее свою печать на законы, учреждения и общественный строй. Так, у одного народа в правосознании и, соответственно, в правотворчестве преобладают строго рассудочное размышление над прозаическим интересом, уравновешенная интуиция справедливости и холодная воля к порядку, у другого — беспокойная, темпераментная мечта и порывы чувства. Правосознание в зависимости от своего психического строения может быть шатким, беспочвенным, способным к утрате своих основных целей и к разложению, и наоборот, оно может быть глубоким, цельным, героически-непреклонным и благородным. Ильин ставит и пытается разрешить важную проблему — выявление *аксиом нормально-го правосознания* без оглядки на его национальные и исторические особенности.

Правовые законы относятся к законам долженствования. Они говорят о тех связях или отношениях, которые должны осуществляться людьми в их жизни и деятельности. Эти законы суть правила, которые следует соблюдать каждый раз, когда человек совершает поступок.

Если человек живет *сознательной жизнью*, он имеет возможность обдумывать свой образ действия, выбирать лучший путь и решать в его пользу. Во всех этих случаях он имеет перед собой известные правила, которые показывают ему искомый лучший жизненный путь. *Эти правила могут быть названы законами потому, что они указывают на постоянный и необходимый порядок, который людям надлежит*

осуществлять в их деятельности. «Постоянство» этого порядка состоит не в том, что «так всегда бывает»: люди могут соблюдать правила, но могут и не соблюдать их, и в действительности они часто их не соблюдают. «Постоянство» означает следующее: люди всегда должны действовать так, а не иначе, они будут неправы каждый раз, как только нарушат эти правила. Правовые нормы, стоящие в согласии с данными законами, Ильин называет *естественным правом*, т. е. правом, соответствующим самому «естеству» человека как *духовно-нравственного существа*.

По мысли Ильина, право, с одной стороны, предписывает людям такое внешнее поведение, которое может быть одобрено *совестью* (служение общему благу, ненарушение чужой свободы, неподкупность, защита Родины, исполнение обязательств, принятых на себя добровольно, и т. д.); с другой стороны, воспрещает людям те поступки, которых *совесть* не одобряет (нарушение данного слова, обман, причинение вреда, насилие, притеснение, убийство и т. д.). Правильные отношения между правом и моралью существуют тогда, когда право согласуется с требованиями морали и «является для нее подготовительной ступенью и поддержкою; а мораль, с своей стороны, служа для права высшим мериллом и руководителем, *придает правовым велениям* то глубокое значение и ту *обязательную силу*, которая присуща нормам морали» (Ильин, 2006, с. 91–92). Когда человек имеет дело с такими нормами, он получает возможность повиноваться им не только из страха, но и по совести. Тогда оказывается, что каждый человек имеет не только правовую, но и моральную обязанность повиноваться праву, потому что тогда право предписывает во внешнем поведении то самое, что голос совести одобряет как нравственное и справедливое.

Настоящее местонахождение добра и зла — во внутреннем мире человека. Какой бы «праведности» ни достиг человек в своих внешних проявлениях, его достижение, несмотря на его общественную полезность, не будет иметь измерения добра без внутреннего, качественного перерождения души. Когда личность автономно принимает естественное право как *высшую ценность*, правосознание вырастает из своих глубоких и естественных корней. «Автономным является такое правосознание, воля которого не только остается *верною* праву, но пребывает *верною себе* в праве: исполняя требования закона, она не насилует себя, потому что сама ищет той же цели, которой служит закон» (Ильин, 2006, с. 420). «Эмпирически-случайный» путь для Ильина состоит в том, что личность встречается с положительным правом в порядке *гетерономности* и не усматривает в нем ни-

чего, кроме *внешне-авторитетного предписания*. Здесь имеется два исхода: человек может признать положительное право в его объективном значении и может не признать его. И в зависимости от того, по каким мотивам он его признает или отвергнет, правосознание человека примет в той или иной степени незрелую или большую форму.

Человек, лишенный автономного правосознания, не способен ни к самообладанию, ни к самодеятельности, ни к самоуправлению. Он может блюсти порядок и верность праву только под давлением чужой воли. «Он нуждается в угрозе для того, чтобы не стать правонарушителем; ему необходимо наказание потому, что он постоянно склонен стать виновным преступником. Совершая правонарушения и преступления, он, однако, не тяготится своим противоправным состоянием потому, что право не признано и не принято его волею» (там же, с. 427). Таково состояние человека с несозревшей, поврежденной или выродившейся автономией правосознания. «Он не может созидать правопорядок или государство; он может только заполнять собою их пустую видимость, пока он пассивен, и разрушать или деградировать их, как только переходит к действию» (там же, с. 438).

Право, считает Ильин, возможно только там, где есть «живое отношение» между людьми, оно зарождается как «настроение воли» и осуществляется как «отношение духа к духу». Необходимо увидеть в другом человеке начало «живого добра», признать в нем *безусловное духовное достоинство* и установить к нему соответствующее отношение. Люди могут относиться друг к другу различно, и «способы» этого отношения неравноценны ни по мотивам, ни по внутреннему строению, ни по проявлению. Эта «разноценность» имеет не только личный, субъективный характер «приятности», но и безусловный, объективный характер нравственной верности. Только *любовь* «открывает чужую душу» для верного общения и взаимного понимания. Единственная, неизменная функция любви — это «благо-желательство». Обычно люди боятся и считают ужасными такие факторы, как голод, страдание и т. д., здоровье предпочитают болезни, власть подчинению, богатство бедности, жизнь смерти. По-иному мыслит человек, движимый любовью: он предвидит нечто гораздо более ужасное, чем страдание и голод, понимает, почему болезнь может быть лучше здоровья, подчинение лучше власти, бедность лучше богатства. Любовь, по убеждению Ильина, всегда и всем искренно желает не удовольствия, не наслаждения, не удачи, не счастья и даже не отсутствия страданий, а нравственного совершенства, даже тогда, когда его можно приобрести только ценой страданий и несчастия. «Любовь и нравственное совершенство больше справедливос-

ти, соразмеряющей и отвечающей каждому по его делам; благость и милость, проистекающие от любви, не соблюдают справедливости, а покрывают и превышают ее, и любви дано любить в богатом милосердии „не в меру“ и не „в соответствие“, а сверх всякого соответствия и сверх всякой справедливости» (Ильин, 1995, с. 451).

Самоопределение личности по отношению к нравственному закону

Рубинштейн выделяет следующие *способы существования человека в мире*. Первый характеризуется тем, что человек находится в естественном потоке жизни и еще не в состоянии занять позицию вне ее для рефлексии над ней. Второй связан с появлением рефлексии, которая приостанавливает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. В этом втором способе существования ученый также обозначает *два пути*: либо путь к *душевной опустошенности, нигилизму, нравственному скептицизму, цинизму, моральному разложению*, либо — к *построению нравственной жизни на сознательной основе*.

Избравших способ существования, характеризующийся построением нравственной жизни на сознательной основе, отличает наличие собственной позиции, ярко выраженного сознательного отношения к жизни, мировоззрения, к которому человек пришел в итоге большой сознательной работы, самостоятельность мысли, небанальность чувств, сила воли, собранность, «внутренняя страстность». Глубина и богатство личности предполагают глубину и богатство ее связей с миром, с другими людьми. «Личность — это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним. Личностью является лишь человек, который относится определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно выявляется во всем его существе» (Рубинштейн, 2018, с. 638). Личности не чужды внутренние противоречия, в ее жизни бывают конфликты, но «сфера и реальная значимость высших ступеней сознания у нее все ширятся и укрепляются» (там же, с. 644). «Эти высшие уровни сознательной жизни не надстраиваются внешним образом над низшими; они все глубже в них проникают и перестраивают их; потребности человека все в большей мере становятся все более человеческими потребностями; ничего не утрачивая в своей природной естественности, они сами, а не только надстраивающиеся над ни-

ми идеальные проявления человека, все в большей степени превращаются в проявления... подлинно человеческой сущности (там же).

Аксиомы правосознания, согласно Ильину, непосредственно связаны с «основными способами бытия, мотивирования и действия» (Ильин, 2006, с. 395). Чем зреее правосознание, тем эти способы жизни оказываются сознательнее, устойчивее и в качестве мотивов «сильнее и чище» (там же).

На всех ступенях бытия — и в малой клетке, и в душе, и в человеческом обществе — жизнь проходит в борьбе за живой, творческий порядок. Смысл мирового множества в том, чтобы «найти себе верную принадлежность, целесообразное взаимослужение, творческое равновесие» (Ильин, 1994, с. 270). И в этом «великом созидательном вращении мира» «малый атом» имеет свое призвание: он должен верно постигнуть свою природу и свое отношение к целому, утвердить свою внутреннюю свободу и свое бытие и добровольно включиться в общую связь вселенной, в ее трудовой порядок. Если это ему не удастся и он не найдет ни своего служения, ни своего ранга, то окажется отпавшим и беспочвенным, одиноким и неустроенным, и присоединится к мировой пыли. «Одинокая и безработная пылинка, бесцельно вращаясь в жизни, носится туда и сюда, как отвергнутый изгой, как праздный вертопрах, как беспризорное дитя мира» (Ильин, 1994, с. 271). Жизнь ее лишена смысла и цели, ей остается только слоняться в безделии, томиться и бунтовать. Существо, отколовшееся от мира, не несет совместно с другими бремя мирового бытия, и именно поэтому для него становится невыносимым и личное бремя жизни. Его судьба — вечная бесприютность, жалоба и протест.

Все неустроенные атомы мира, делает вывод Ильин, образуют единую, великую проблему мироздания, великое бедствие и грозящую опасность. Рано или поздно они начинают объединяться и поднимают восстание — то в космическом пространстве, то в пустыне, охваченной самумом, то в форме болезненного «новообразования» организма, то в виде социальной революции или гражданской войны.

Ильин предлагает психологические характеристики тех, кто *не утвердил в себе в порядке автономии нравственные законы*. Однажды, может быть, в детстве, считает он, душа такого человека не выдержала испытания, свалившегося тяжелым бременем на ее самочувствие, не вынесла напора со стороны внешних обстоятельств или своих собственных инстинктивных влечений, не справилась с жизненным заданием и ответственностью, поддалась, подчинилась и в самом подчинении нашла отраву некоторого наслаждения. Акт

духовного самоутверждения не удался. Потеряв веру в себя и в свою благую природу, человек постепенно приобретает душевный склад раба, привыкшего не уважать себя. «Личность является как бы лишеною корня и ствола; она ведет призрачное, несамостоятельное существование; строго говоря, она имеет только человекообразную видимость бытия» (Ильин, 2006, с. 399). Она является *лишь медиумом своих страстей и чужих влияний — индивидуальных и социальных, эти влияния в каждый данный момент вступают между собой в компромисс, который и определяет собою ее поведение*. Поэтому она не в состоянии определять свою жизнь самостоятельными решениями, строить свою судьбу и вести борьбу за поставленные цели. Предполагаем, что этот способ существования соответствует одному из выделенных Рубинштейном, а именно тому, который он связывает с отсутствием рефлексии и невозможностью формирования собственной мировоззренческой позиции.

Тот, кто не примиряется со своей слабостью, но не может и утвердиться в добре, тот пытается утвердить свою силу помимо добра или в противовес ему и превращает свою жизнь в своеобразную смесь *цинизма и лицемерия*. По мнению Ильина, как путь к нравственному совершенству не имеет границ, так и движение человека в противоположном направлении имеет разные уровни. Если же, в довершение всего, в душе человека шевелится сознание своей недостойности или «плохости», а самолюбие является повышенным и обостренным, то возникает так называемый *подпольный характер*, «во всей его несчастности и уродливости» (там же, с. 400). Человек начинает испытывать свое собственное неуважение к себе как неуважение других к нему. Чувство своей «исконной неудачливости» не дает ему покоя, каждое чужое преимущество является для него как бы оскорблением, и жизнь его превращается в «сплошную бередящую и непрощаемую» обиду. Душа терзается голодным самочувствием, которого она не может даже осознать. Это самочувствие не может «удовлетвориться» никаким внешним успехом, не может «насытиться» никакой лаской, ибо «спасение» ее вообще не может прийти извне. «Успокоение может наступить только от центростремительного обращения души, только от целительного акта духовного самоутверждения; а этот акт не может быть осуществлен по сознательному, произвольному решению, ибо душа бежит от невыносимого зрелища собственной *пустоты, недостойности и уродства* и хоронит свой недуг и свои страдания в глубоком подполье бессознательного; и вытесняя свой недуг, она теряет доступ к нему и власть над ним, запутываясь в трагической безысходности» (там же, с. 401).

О. Г. Дилакторская считает, что «„подполье“ — не только особая среда и особая форма существования, но и вызов, направленный против общего социального миропорядка. В идее „подполья“ проявляется неподчинение... общим законам социума и универсума» (Дилакторская, 1999, с. 276). Именно в «подполье», по мнению автора, человек обретает «свободу» от общественных правил, нормативов морали и этики. С точки зрения Ю. А. Романова, «в широком понимании всякий... обладающий комплексом переживаний, связанных с трагическим несоответствием окружающего мира своему идеалу, ощущением огромной обиды и желанием насильственно изменить мир сообразно своей воле... всякий, кто... боится, чтобы об этом несоответствии не узнали другие, и поэтому носит маски, насильничая над собственным живым „я“; кто, наконец, смертельно устал от борьбы со своим „двойничеством“, борьбы с самим собой; кто готов проклясть мир, чтобы обрести покой, самоизоляцию — „подполье“, — этот человек... и есть человек в широком смысле „подпольный“» (Романов, 2001, с. 136—137).

Выделяемые авторами психологические характеристики людей в зависимости от *самоопределения по отношению к нравственным законам* позволяют построить оригинальную типологию личности. В классической литературе мы находим художественное изображение подобных типажей. Их природа, психологические характеристики волновали самых проницательных писателей. Например, в произведениях Ф. М. Достоевского с особой тщательностью проработаны психологические портреты «подпольных людей». Несмотря на трудность рассмотрения этой проблемы в рамках психологии, попытки должны быть предприняты. Полагаем, что реализовать данную идею, в первую очередь, может помочь биографический метод, «сочетающий в себе аналитичность, строгость научного с синтетичностью и метафоричностью художественного описания сложных психологических явлений» (Логинова, 2001, с. 23).

Заключение

Оба выдающихся мыслителя первой половины XX в. настаивают на существовании *абсолютных и общечеловеческих нравственных положений (принципов)*, имманентных человеческой природе и потому называемых *нравственными законами*. Содержание нравственных законов раскрывается ими через такие феномены, как *совесть* и *любовь (добро)*. Условие обретения личностью *полноты бытия и раскрытия своего потенциала* — переход данных феноменов

из сферы абстрактных положений в сферу непосредственных *переживаний*.

Разработки Рубинштейна и Ильина, касающиеся содержания нравственных законов и характера самоопределения личности по отношению к ним могут служить методологической платформой для духовно-нравственной психологии как самостоятельного направления психологической науки.

Литература

- Абульханова К. А. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 26–45.
- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Величко Е. М. И. А. Ильин – русский философ // Дельфис. 2007. № 51 (3). URL: <http://www.delphis.ru/journal/article/iailin-russkii-filosof> (дата обращения: 10.04.2019).
- Дилакторская О. Г. Петербургская повесть Достоевского. СПб.: Дмитрий Буланин, 1999.
- Знаков В. В. Психология понимания правды. СПб.: Алетейя, 1999.
- Ильин И. А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994.
- Ильин И. А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 5. М.: Русская книга, 1995.
- Ильин И. А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 7. М.: Русская книга, 1998.
- Ильин И. А. Собрание сочинений: Письма. Мемуары (1939–1954). М.: Русская книга, 1999.
- Ильин И. А. Общее учение о праве и государстве. М.: АСТ, 2006.
- Кутырев В. А. Крик о небытии // Вопросы философии. 2007. № 2. С. 66–79.
- Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998.
- Логинова Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: Учебное пособие. Алматы: Казак университеті, 2001.
- Поющее сердце русского философа. Интервью с доцентом кафедры русской философии МГУ А. П. Козыревым. URL: <https://pravoslavie.ru/4636.html> (дата обращения: 16.04.2019).
- Романов Ю. А. Реализация свойств «подпольного» архетипа в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Культура народов Причерноморья. 2001. № 26. С. 135–141.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2018.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012.
- Тростников В. Н. Бог в русской истории. М.: Издательский Совет Русской православной церкви, 2008.

Истоки психологии группового субъекта в работах Г. Г. Шпета

К. М. Гайдар

История развития в нашей стране социальной психологии групп и коллективов широко освещена в литературе (Андреева, 1980; Коллектив и личность, 1975; Кричевский, Дубовская, 2001; Психологическая наука..., 1997; Соснин и др., 2006; Социальная психология, 2002; и др.). Однако до сих пор она не анализировалась с позиции содержащихся в ранних социально-психологических концепциях представлений о субъектной природе социальных групп (коллективов).

В нашем исследовании мы не ставим своей задачей критическую оценку, нацеленную на освещение недостатков и ограничений работ первых российских социальных психологов. В их трудах нас в первую очередь привлекают те идеи и положения, которые раскрывают психологию группы (коллектива) как целостной системы, единого социального организма и которые послужили базой для разработки субъектного подхода к изучению человеческих общностей. Полагаем, что анализ работ прошлых лет важен не только для подробного знакомства с историей психологической науки, но и для обогащения современных исследований идеями, которые по тем или иным причинам были в свое время неоправданно забыты.

Обращаясь к истокам психологии группового субъекта, следует прежде всего отметить, что сама идея группы как субъекта не является в российской социальной психологии абсолютно новой, хотя субъектный подход к группе стал использоваться в социально-психологических исследованиях только в последние несколько десятилетий (см., напр.: Журавлев, 1988, с. 30–36).

Еще в 1916 г. – к сожалению, этот факт не получил широкой известности – один из зачинателей социальной и этнической психологии в России профессор МГУ Г. Г. Шпет (1878–1937) предложил в своем труде «Введение в этническую психологию» трактовку *коллектива как субъекта совокупного действия*, отстаивал правомер-

ность понятия «коллективное единство», понимая под ним не механическую сумму, а взаимосвязь и взаимодействие людей (Шпет, 1996а).

Лишь в последние годы творческое наследие Г. Г. Шпета (Шпет, 1996а, б и др.) стало достоянием широких кругов читателей-психологов, появилась возможность внимательно изучить его концептуальные идеи, все еще ожидающие надлежащего понимания и развития в конкретных социально-психологических исследованиях.

Если проанализировать труды этого замечательного мыслителя в интересующей нас плоскости, то в них можно обнаружить идею о том, что понятие субъекта может быть отнесено не только к индивиду, но и к группе людей: отдельному коллективу, организации (причем не обязательно с социально позитивной направленностью), социальному классу или даже целому народу. Автор предлагает взгляд на коллектив как на целостный субъект *совместной деятельности*, имеющий единый внутренний мир, коллективное сознание. Содержание последнего, по мысли ученого, составляют общность понятий, коллективные волевые усилия и — самое главное — объединяющие группу людей эмоциональные переживания.

С точки зрения Г. Г. Шпета, психологическая природа «совокупного действия» коллективного субъекта выражается в «общной субъективной реакции коллектива на все объективно совершающиеся явления природы и его собственной социальной жизни и истории» (Шпет, 1996а, с. 9). Другими словами, здесь подчеркивается активная, деятельная и потому пристрастная основа коллективного субъекта, способного «развить самостоятельное волевое единство, сообщающее ему характер совокупной личности» (там же, с. 54). И поэтому коллектив как упорядоченный, организованный групповой субъект является вполне реальным человеческим объединением, причем реальным именно «в своей совокупности и в силу совокупности». При этом автором специально отмечается, что любой коллективный субъект имеет свою *индивидуальность* — по-своему воспринимает, воображает, так или иначе оценивает объективные обстоятельства своей жизни, и в этом выражается «душа», или «характер», коллектива.

Особо следует подчеркнуть, что, несмотря на уже вековую историю изучения проблемы коллектива (если начало ей вести от работ В. М. Бехтерева и Г. Г. Шпета, написанных в первые десятилетия XX в.), до сих пор остается дискуссионным само исследуемое понятие: во-первых, обсуждается необходимость его использования в социальной психологии групп (некоторыми авторами она ставит-

ся под сомнение); во-вторых, сохраняется неопределенность психологического содержания терминов «коллектив», «коллективность», «коллективизм» (Новиков, 1993; Рейковски, 1993; Чудновский, 1993). Думается, что продвинуться в этом сложном вопросе могут помочь представления о коллективе Г. Г. Шпета, который еще в начале XX столетия взял на себя нелегкий труд проанализировать понятие «коллективность».

Решая эту задачу, ученый отметил имеющуюся противоречивость в разных трактовках коллективности, которая понималась в те годы либо как взаимодействие участников коллективного целого, либо как общность их душевной жизни, справедливо заметив, что эта общность может быть понята как простое сходство, и тогда вряд ли уместно употреблять понятие коллективности. В своем анализе он перечисляет следующие распространенные в науке начала XX в. трактовки коллективности.

1. Коллективность — коллекция как собрание индивидуальных экземпляров разных видов, т. е. самостоятельных элементов. Данное значение коллективности в психологии не используется.
2. Коллективность — масса или множество, каждый элемент которого есть индивидуальный экземпляр, но не член целого, так как между ними отсутствует реальное взаимодействие. В качестве примера Г. Г. Шпет называет толпу.
3. Коллективность — сумма слагаемых, совокупность в собственном смысле, члены которой (уже не элементы) выделяются произвольно, так что индивиды, составляющие группы, могут входить в состав разных объединений людей. Это определение коллективности используется в психологии в основном в своем методическом значении — не для изучения реальных зависимостей, а статистических, усредненных, как подчеркивает Г. Г. Шпет, в антропологии, дифференциальной психологии, но отнюдь не в этнической и не в социальной психологии.
4. Коллективность — взаимодействие индивидов, составляющих группу, отношения которых выступают как множественные связи. «Такой коллектив мы мыслим расчлененным, но состоящим также из элементов, где на долю каждого члена и индивида выпадает выполнение своей особенной функции, связывающей его с целым. Можно характеризовать поэтому такую коллективность как организацию. Разнообразное действие организации понимается нами как некоторая внутренняя согласованность членов и элементов в порядке координации и субординации. Сущест-

венно, что все названные функции и взаимные действия „органов“ такого коллектива суть функции и действия реального значения» (Шпет, 1996а, с. 104–105). Заметим, что позже об «органах» коллектива как организованном единстве будет писать А. С. Макаренко, и это выражение, как принадлежащее ему, будет многократно цитироваться в работах по проблематике коллективов. Г. Г. Шпет признает, что для него коллективность всегда выступает как реализованная коллективность. Мы привели такую обширную цитату из его работы в виду ее особого значения, поскольку она отчетливо демонстрирует «системность» взглядов автора этих слов и в них как раз раскрывается, по нашему мнению, психологическая сущность понятия коллектива как динамического, а не статического образования.

5. Коллективность — динамическое объединение людей, но не имеющее собственной организации, потому что не предполагает в своем составе устойчивых членов. Г. Г. Шпет назвал его типом коллектива, являющегося «репрезентантом», по его выражению, многих индивидов (например, коллективный тип мешанина, китайца и др.). Он считал, что такой тип коллективности так же, как и предыдущий, является предметом изучения социальной и этнической психологии. В современной социальной психологии это значение, как известно, закрепилось за понятием «условная группа».

Понятно, что из всех перечисленных значений понятия «коллективность» к групповому субъекту непосредственно относится четвертое, поскольку в нем отражаются такие его ведущие качества, как активность, системность (целостность), структурированность, организованность. И именно эти субъектные качества группы отражены в том психологическом портрете коллектива, который ярко и убедительно представил Г. Г. Шпет в своих трудах по социальной и этнической психологии.

Подытоживая проведенный анализ, можно заключить, что эвристический потенциал идей Г. Г. Шпета еще не исчерпан. Особенно это касается его представлений о психологической природе группового субъекта: он подчеркивал его системный характер (взаимосвязь составляющих его элементов), деятельностьную основу (совместные действия, организованность), наличие собственных психологических качеств (коллективное сознание, общность переживаний и др.).

В настоящее время заслуги Г. Г. Шпета, одного из основоположников отечественной социальной психологии, в развитии теории групп

и коллективов очевидны. Находясь у самых истоков ее зарождения, он высказал много интересных и серьезных мыслей, актуальных и сегодня, — в частности, о целостности и системности коллектива, который действует как единое целое и обладает качествами, проявляющимися лишь при взаимодействии личностей, его образующих.

Естественно, что, будучи одной из первых, его концепция групповой психологии не была лишена недостатков. К ним можно отнести, например, фактическое отождествление понятий «группа» и «коллектив», «малая группа» и «большая группа», недостаточное внимание механизмам развития социально-психологических общностей и некоторые другие. Но во многом именно эти недостатки стимулировали дальнейший поиск ответов на сложнейшие вопросы о закономерностях психологии группового субъекта, поставленные Г. Г. Шпетом сто лет назад. Мысли ученого о коллективе как субъекте совокупного действия, наделенном собственной психологией и обладающим сознанием, не потеряли своего значения до сих пор, особенно при разработке таких разделов социальной психологии групп, как психология группового субъекта, психология совместной деятельности, психология группового сознания.

Литература

- Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Журавлев А. Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. С. 19–36.
- Коллектив и личность / Под ред. Е. В. Шороховой, К. К. Платонова, О. И. Зотовой, Н. В. Кучевской. М.: Наука, 1975.
- Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2001.
- Новиков В. В. Социальная психология сегодня: отвечать действиями // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 4. С. 16–23.
- Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
- Рейковски Я. Движение от коллективизма // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 24–35.
- Соснин В. А., Журавлев А. Л., Красников М. А. Социальная психология: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Форум–Инфра-М, 2006.
- Социальная психология / Под ред. А. Л. Журавлева. М.: Пер Сэ, 2002.

К. М. Гайдар

- Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 3–12.
- Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию. СПб.: ИД «П. Э. Т»–Алетейя, 1996а.
- Шпет Г. Г. Психология социального бытия: Избранные психологические труды / Под ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996б.

А. П. Нечаев как яркий представитель эмпирического направления в психологии

В. В. Аншакова

По справедливому замечанию В. А. Кольцовой, история психологии не только исследует, сохраняет и воссоздает все позитивное и ценное, накопленное психологическим познанием, но и способствует формированию объективной оценки прошлого (Кольцова, 2004а). Для современного этапа развития психологической науки характерна тенденция деидеологизации, что обуславливает смещение акцентов в оценке прошлого психологической мысли. В этом ключе целесообразным является выдвигание на первый план *позитивно-конструктивного подхода* к исследованию психологического наследия прошлого, апеллирующего не к внешним, идеологическим («буржуазная», «советская», «идеалистическая», «марксистская», «религиозная» психология) критериям оценки знания, а к его логико-научным характеристикам (предмет изучения, глубина и конкретно-фактологическая основа его раскрытия; категориальный строй, теоретико-методологические принципы и методы; доказательность, объективность и системность, характерные для рассматриваемых концепций; их новизна и роль в развитии психологической науки и решении задач общественной практики). Указанная переориентация принципов исследования позволяет преодолеть искусственно возводимые в истории психологии барьеры, рассмотреть отечественную психологическую мысль в русле развития мировой психологии.

В связи с этим современная историография пересматривает традиционные представления о моделях исторической науки и принципах ее изучения. Новое понимание модели науки таково: это сложно организованное, многоуровневое, „полиструктурное образование“, формирующееся в ходе серьезных преобразований в построениях историко-научного знания, освобождения от исторически не оправдавших себя положений, отказа от развития научной теории только на основе монометодологического подхода (Кольцова, 2004б). По-

является возможность использовать в качестве основных критериев оценки научного наследия прошлого не их идейную направленность, а научную достоверность, теоретическую и практическую важность полученных результатов в исследовании психического мира человека.

Данные положения имеют непосредственное отношение к исследованию и анализу психологической мысли конца XIX—начала XX столетий, развивающейся в русле различных по своим идейно-философским основаниям течений.

Проведенное исследование базировалось на достаточно разноплановой источниковой базе, включающей совокупность следующих материалов: научные монографии, статьи, выступления на различных психологических диспутах, журнальные очерки, личностно-биографические документы, эпистолярное наследие.

Выделенный перечень использованных в работе источников дал возможность не только раскрыть и понять логику развития психологической мысли, идеи исследуемых ученых, но и воссоздать атмосферу общественной и научной жизни, в которой происходило их становление и развитие. Это позволило максимально погрузиться в исследуемую эпоху и научную проблему, включиться в нее, поскольку «история науки не может являться безразличной для всякого исследователя» (Вернадский, 1981б, с. 218).

На необходимость глубокой разработки и широкой публикации архивных материалов указывала Е. А. Будилова в 1973 г. на одном из заседаний Проблемного совета по истории и теории развития психологии. Расширение диапазона источников, введение в научный оборот неизвестных или малоизвестных архивных материалов не только обогащает отечественную психологическую науку, но и позволяет убедиться в самобытности русской науки, прочувствовать всю глубину исследовательской мысли ученых. Так, например, обнаружение личного архива А. П. Нечаева и работа с ним позволили устранить неточности и «белые пятна» в биографических данных ученого.

Среди теоретических работ, касающихся истории развития отечественной психологической науки указанного периода (Б. Г. Ананьев, В. В. Большакова, Е. А. Будилова, А. Н. Ждан, В. А. Кольцова, Т. Д. Марцинковская, А. В. Петровский, М. В. Соколов, В. А. Якунин, М. Г. Ярошевский и др.), выделяется фундаментальное историко-психологическое исследование Е. А. Будиловой «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX—начало XX в.)» (Будилова, 1960). Эта монография яв-

ляется полной и богатой по содержанию благодаря привлечению множества источников по истории дореволюционной отечественной психологии. На огромном фактологическом материале раскрыто ее состояние в момент самоопределения как отрасли научного знания, воссозданы основные события научной жизни психологического сообщества того времени, проанализированы достижения русских ученых в познании психического мира человека, их идейные позиции и научные взгляды. Психология рассматривается как арена противоборствующих идейных течений — материализма и идеализма, прослеживаются их проявления в психологических взглядах ученых разных направлений. Подчеркивается неоднородность психологии, выделены три направления в развитии психологических исследований этого времени: идеалистическое (описательное), эмпирическое (интроспективное) и естественнонаучное (экспериментальное). При этом главное внимание уделяется развитию сеченовского учения в трудах ученых-экспериментаторов. Идеалистическое направление оценивается с позиций принципов материализма и не получает достаточного освещения. Необходимо иметь также в виду, что обозначение направлений в отечественной психологии конца XIX—начала XX столетий осуществлялось в советское время, когда по идеологическим соображениям было наложено «табу» на духовный компонент личности человека. В связи с этим духовно-нравственное направление, которое наполняли установки и идеи русской православной и философско-психологической мысли, было обозначено как идеалистическое (описательное). Более адекватным представляется определение этого направления как духовно-нравственного, поскольку ведущее место в нем занимало постижение души.

Представители эмпирического направления отечественной психологии конца XIX—начала XX в. (М. И. Владиславлев, Н. Я. Грот, А. П. Нечаев, М. М. Троицкий, Г. И. Челпанов и др.), основывались на идеях В. Вундта, считавшего психологию наукой о непосредственном опыте, и в центр внимания ставили феноменологическое изучение и описание внутреннего психического мира человека, познаваемого методом самонаблюдения.

Акцентирование внимания представителей эмпирического направления на феноменологическом исследовании психических явлений и выделение метода самонаблюдения как наиболее адекватного способа их описания вместе с тем не означали отказа от эксперимента и отрицания его познавательных возможностей. В этом проявлялась двойственность эмпирической психологии, соединяющей уста-

новку на наблюдение, конкретный анализ и индуктивное познание психических явлений с учением об особой сущности этих явлений, постигаемых посредством самонаблюдения. Более того, ряд ученых эмпирического направления внес существенный вклад в разработку экспериментальной методологии и обоснование специфики психологического эксперимента. Задачей эмпирической психологии считалось наблюдение за отдельными психическими фактами, их классификация, определение проверяемой на опыте закономерной связи между ними. Классическая эмпирическая психология «настаивала на том, что идеи возникают в опыте», и утверждала необходимость перехода «от рассуждений о душе к изучению душевных явлений» (Мазиллов, 1998, с. 162). В дальнейшем многозначность термина «опыт» привела к размежеванию между сторонниками естественнонаучного подхода, ориентированного на познание процессов сознания и поведения с помощью наблюдения и эксперимента, и сторонниками «чистого опыта», сводящего его к субъективным феноменам.

Одним из ярких представителей эмпирической психологии являлся Александр Петрович Нечаев (1870–1948). Анализируя его творческий путь, можно сказать, что основу всей его научной, педагогической и организаторской деятельности составляла несколько преувеличенная уверенность во всемогуществе эксперимента как «мощного орудия психологического исследования» и средства анализа проявлений психики человека. Самонаблюдение в широком смысле слова характеризовалось им как описание внешних проявлений психики на основании «обобщенного сознания» (Нечаев, 1901, с. 52). В этом проявлялась противоречивость концептуальной позиции ученого, с одной стороны, являющегося активным пропагандистом экспериментального метода изучения психических явлений, с другой — причисляющего себя к сторонникам вундтовской школы и разделяющего ее основные научные положения.

Находясь в двухгодичной стажировке после окончания Санкт-Петербургского университета в лучших немецких лабораториях В. Вундта и Э. Меймана, А. П. Нечаев провел исследование видов памяти в школьном возрасте, с результатами которого выступил на всемирном психологическом конгрессе в Париже. Об этом он писал А. С. Белкину: «Я неожиданно получил любезное письмо от Жане, который приглашал меня дать какое-нибудь сообщение на конгрессе. И я рискнул заявить реферат о развитии памяти в школьном возрасте. Боюсь натиска со стороны Анри» (Научный архив ИП

РАО, ф. 85, оп. 2, ед. хр. 7, л. 22). Внимание к этому докладу со стороны Г. Эббингауза и Э. Меймана вызвало у Нечаева огромное желание продолжить изучение особенностей психики школьников, чему он и посвятил свою дальнейшую научную деятельность. Психологические взгляды А. П. Нечаева определились под влиянием насущных проблем школы, и его несомненной заслугой было горячее стремление помочь педагогической практике средствами экспериментальной психологии.

Вернувшись в Россию, А. П. Нечаев в 1901 г. организовал первую в России экспериментальную психолого-педагогическую лабораторию при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге. Проводившиеся в ней исследования решали актуальные для того времени проблемы образования и воспитания в учебных учреждениях разного типа. Их тематика включала изучение особенностей процесса восприятия окружающей действительности детьми дошкольного возраста и роли дошкольных учреждений в формировании перцептивных процессов ребенка; исследование свойств внимания и его роли в усвоении учебного материала на уроках и при подготовке домашних заданий; анализ видов памяти, их развития и оптимальных приемов запоминания; изучение преобладающих настроений и интересов школьников; разработку проблем психогигиены умственной работы, нравственного воспитания учащихся и др. Для подготовки профессиональных педагогов, школьных врачей, экспертов по вопросам народного образования, организаторов внешкольной работы, руководителей учебных заведений на базе лаборатории в 1907 г. создается Педагогическая академия. А несколько позже — экспериментальная школа как база для апробирования инновационных подходов к организации учебно-воспитательного процесса.

Результаты такой обширной исследовательской работы освещались в специальных изданиях лаборатории и Педагогической академии. Кроме того, в периодических изданиях А. П. Нечаев редактировал отделы, посвященные проблемам обучения и воспитания, где также помещались актуальные исследовательские материалы.

Пропагандистско-просветительская работа по психологии включала как общеобразовательные лекции для широкой аудитории, так и специализированные циклы лекций для учителей, воспитателей, врачей, родителей. Многие известные ученые — И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, Г. И. Челпанов, А. А. Крогиус, Г. И. Россолимо и др., и в том числе сам А. П. Нечаев, понимая важ-

ность пропаганды психологических знаний, участвовали в этой работе, знакомя слушателей с основами анатомии, физиологии и психологии, с практическими приемами изучения индивидуальных особенностей психического и физиологического развития учащихся, необходимыми для решения актуальных проблем обучения и воспитания личности. Слушатели с огромным воодушевлением воспринимали получаемую информацию; аудитории были переполнены. Нередко выступления ученых приобретали большой общественный резонанс, о чем свидетельствуют отчеты о лекциях и отзывы их слушателей в периодических изданиях конца XIX—начала XX в.

Значительное место в лекционных курсах отводилось организации дискуссий по широкому кругу проблем: преподавание педагогики и психологии, реализация принципа индивидуального подхода в обучении и воспитании, развитие просветительской и внешкольной работы с детьми и подростками, формы профессионального роста и самообразования преподавательских кадров и др.

Широкой аудитории на организованных А. П. Нечаевым дореволюционных съездах по педагогической психологии (1906 и 1909 г.) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916 гг.) также были представлены полученные материалы не только лаборатории А. П. Нечаева, но и других исследовательских центров страны. Направления деятельности ряда экспериментальных лабораторий и определяла педагогическая практика как главный потребитель психологического знания.

Анализируя дореволюционные съезды (в особенности два первых, 1906 и 1909 гг.), М. В. Соколов отмечает, что на них были представлены «самые различные, подчас резко враждующие между собой школы и течения» (Соколов, 1946, с. 6). Скорее всего, иного положения в молодой науке и не могло быть. Говоря о значении первых психологических съездов, необходимо отметить их значимую роль в интеграции и организационном укреплении психологического сообщества, в усилении позиции и авторитета психологии в обществе, в обеспечении пропаганды психологических знаний.

Необходимость проведения отечественных психологических съездов детерминировалась потребностью в обмене мнениями, в обсуждении и обобщении результатов исследований, в определении перспектив их дальнейшего развития. Предметом рассмотрения на съездах были злободневные проблемы теории психологии и их потенциал в решении практических социальных задач. Все небезразличные к состоянию и проблемам отечественной системы образования люди не сомневались в широких возможностях психологии

в деле реформирования школы, в важности и необходимости широкого комплексного изучения личности ребенка, научного обоснования путей, условий и факторов его развития. Многие сходились во мнении, что несовершенство как социально-политического строя, так психолого-педагогических знаний школьных работников препятствует успешной организации учебно-воспитательного дела. Школа этого исторического периода времени была поставлена в жесткие рамки: любая инициатива в учебно-воспитательной работе тормозилась бюрократической регламентацией; классы были переполнены учащимися; отсутствовало достаточное количество учебных пособий; правовое и материальное положение учителей не соответствовало их социальному статусу.

В стремлении познать природу ребенка, опираясь на данные разных наук, выразилась одна из важнейших координат в развитии педологии как области знания, включавшей совокупность психологических, анатомио-физиологических, биологических и социальных подходов к развитию ребенка. Стремление к комплексному изучению ребенка и составляло позитивный момент педологического учения.

А. П. Нечаев, как и большинство психологов этого периода, разрабатывал основы педологии и никогда впоследствии не отказывался от своих работ в этой области. Под педологией он понимал педагогическую психологию (см.: Труды..., 1906).

В рамках педологических исследований А. П. Нечаева было накоплено много ценного материала, способствовавшего улучшению постановки обучения и воспитания школьников. В частности, анализируя тест Бинэ—Симона, ученый подчеркивал, что он позволяет устанавливать лишь факт выполнения (невыполнения) предлагаемой задачи и не регистрирует уровень и способы выполнения задания. И хотя сам Нечаев не избежал увлечения тестами, видя в них опыт, рассчитанный на исследование индивидуальных особенностей испытуемого, но конструировал их так, чтобы иметь возможность определения дифференциальных особенностей психических характеристик детей на различных возрастных этапах.

А. П. Нечаев выступал против классового и социального неравенства людей, признания одаренности одной нации по сравнению с другой. Он экспериментально доказал, что разница между детьми разных национальностей менее выражена, чем индивидуальные различия у детей одного возраста и одной нации. Нечаев считал, что причинами различий в психическом развитии могут быть как генетическая предрасположенность, так и недостатки воспита-

ния, а в широком плане они определяются общественно-историческими условиями. Это положение А. П. Нечаева нашло интересное экспериментальное подтверждение в исследованиях А. Р. Лурии, исходившего из общественно-исторической обусловленности развития высших форм познавательной деятельности.

Для эмпирического направления психологии доминирующим представляется феноменологический подход в изучении личности; акцентируется внимание на духовном бытии человека, на раскрытии разных аспектов психологической структуры личности — потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательной, морально-нравственной, социально-психологической, на проблеме ее развития. Научное творчество А. П. Нечаева, одного из ярких представителей эмпирического направления в отечественной психологической науке конца XIX—начала XX в., характеризуется всесторонностью и глубиной исследования проблемы личности. Неоднозначность теоретико-методологических позиций ученого вовсе не означает их научной несостоятельности. С эмпирическим направлением в психологии связана разработка собственно психологического учения о личности, включающая анализ различных аспектов ее психологической структуры, изучение направлений, динамики и факторов ее развития. Впоследствии работы А. П. Нечаева, а также других ученых данного направления легли в основу развития комплексного человекознания, вдохновили исследователей XX в. на поиск путей интеграции усилий представителей разных отраслей общественных и естественных наук в исследовании всех сторон человеческого бытия.

Литература

- Будилова Е. А.* Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX—начало XX в.). М.: Изд-во АН СССР, 1960.
- Вернадский В. И.* Из истории идей // Вернадский В. И. Избранные труды по истории науки. М.: Наука, 1981.
- Кольцова В. А.* Теоретико-методологические основы истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004а.
- Кольцова В. А.* Теоретико-методологические основы истории психологии: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004б.
- Мазилев В. А.* Теория и метод в психологии: Период становления психологии как самостоятельной науки: Монография. Ярославль, 1998.

Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1901.

Соколов М. В. Психологические съезды в России: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1946.

Труды первого всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г.: Отчет, составленный секретарем съезда М. И. Коновым. СПб.: Тип. П. П. Сойкиной, 1906.

А. П. Нечаев – основоположник отечественной психологии физической культуры и спорта

И. А. Юров

В историографии психологии физической культуры и спорта возникло противоречие между закрепившейся в печати информацией об истоках этой науки и ее основоположниках и новыми данными по этому вопросу. В иллюстрированном словаре И. М. Кондакова (Кондаков, 2007), в «Психологии физического воспитания и спорта» Е. Н. Гогунова и Б. И. Мартьянова (Гогун, Мартьянов, 2000), в учебном пособии Г. Д. Бабушкина и В. Н. Смоленцева (Психология физической культуры..., 2007) утверждается, что период зарождения психологии спорта связан в основном с двумя школами: ГЦОЛИФКа г. Москвы (руководитель – профессор П. А. Рудик) и ГДОИФКа им. П. Ф. Лесгафта г. Ленинграда (руководитель – профессор А. Ц. Пуни).

В различных источниках (Некролог, 1984; История кафедры психологии РГУФКа, 2018; Гогун, Марьянов, 2000) в частности, отмечается, что Рудик в 1915 г. окончил философское отделение историко-филологического факультета Московского университета. Когда в 1919 г. создавался Центральный институт физической культуры, его пригласили туда для преподавания психологии. Созданная им первая в СССР кафедра психологии в Институте физической культуры внесла крупный вклад в разработку психологических основ физического воспитания и спорта. Рудик являлся признанным зачинателем этой отрасли психологической науки, своими исследованиями определившим направление работы в области психологии спорта.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» 2002 г. (Педагогический..., 2002), а также в статье И. П. Волкова, Г. Д. Горбунова и Н. Б. Стамбуловой (Волков, Горбунов, Стамбулова, 1999) размещены следующие краткие биографические сведения о А. Ц. Пуни (1898–1986): психолог, основоположник отечественной психологии спорта, доктор педагогических наук (1952), профессор (1953). В 1929 г. поступил в Ленинградский институт физической культуры им. П. Ф. Лес-

А. П. Нечаев – основоположник психологии физической культуры

гафта, а с 1932 г. преподавал в нем. В 1938 г. ему присуждена ученая степень кандидата педагогических наук без защиты диссертации. В 1946 г. Пуни вводит лекционный курс «Психология физической культуры и спорта», формирует самостоятельную кафедру психологии и на последующие тридцать лет становится ее бессменным заведующим. В 1952 г. Пуни защищает докторскую диссертацию «Психология спорта».

И. П. Волков с соавторами утверждает, что с именем А. Ц. Пуни связано возникновение и развитие в нашей стране психологии спорта как относительно самостоятельной отрасли психологии и спортивных наук. Впечатляет уже простой перечень его основных профессиональных достижений: создатель первой кафедры психологии в системе физкультурного образования страны, автор первой докторской диссертации и первой отечественной монографии по психологии спорта, создатель ряда крупных научных концепций и санкт-петербургской (ленинградской) научной школы психологии спорта. С именем Пуни связана и международная известность отечественной психологии спорта (Волков, Горбунов, Стамбулова, 1999).

Кто же является основоположником психологии физической культуры и спорта? Все сводится фактически к двум именам – А. Ц. Пуни и П. А. Рудика. Большое значение психологии физической культуры придавали также П. Ф. Лесгафт, А. К. Барсук, Т. Р. Никитин, З. И. Чучмарев, В. Ф. Чиж, но их работы носили фрагментарный характер (Гогун, Мартьянов, 2000; Психология физической культуры..., 2007). Мы попытались выяснить, в работах какого отечественного ученого впервые были представлены теоретические и экспериментальные исследования по психологии физической культуры и спорта. Им оказался Александр Петрович Нечаев (1870–1948). Обратимся к его научному творчеству.

В 1894 г. А. П. Нечаев окончил историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета, а спустя три года был зачислен в состав университетских приват-доцентов. В 1898 г. был направлен в Германию на стажировку по экспериментальной психологии, результатом которой был ряд статей и критически осмысленный взгляд на труды зарубежных коллег. Нечаев работал в лаборатории В. Вундта в Лейпциге, в лаборатории Г. Э. Мюллера в Геттингене, в лаборатории Э. Крепелина в Гейдельберге, знакомился с работой лаборатории Э. Меймана в Цюрихе, А. Бине в Париже. Одна из важнейших заслуг Нечаева перед отечественной психологией заключается в том, что его научный подход, в отличие от подхода одного из главных мэтров того времени В. Вундта, носил практико-ориен-

тированный характер. Именно такой стала, хотя и не сразу, психология физической культуры и спорта в нашей стране.

По возвращении в Россию Нечаев развернул разнообразную научную деятельность в Педагогическом музее военно-учебных заведений. Для решения взаимоотношений психологии и педагогики он создал в 1901 г. первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии при этом музее. Она стала не только научно-исследовательским учреждением, но и научно-организационным центром. Лаборатория была оснащена приборами и аппаратами самого высокого уровня для своего времени и насчитывала 74 единицы. В 1904 г. при ней были открыты первые в России педологические курсы, провозгласившие своей целью девиз К. Д. Ушинского об изучении человека как предмета воспитания. На курсах читались многочисленные циклы лекций, охватывающие разные стороны детской жизнедеятельности (анатомия, физиология, антропология, общая психология, психология ребенка, учение о характерах и др.), проводились занятия по технике психологического эксперимента и основам статистических методов. Для слушателей были организованы практические занятия. Доступ в лабораторию был открыт для всех желающих. Заведовал курсами Нечаев, а руководителями практических занятий были А. Ф. Лазурский, И. Р. Тарханов, А. А. Крогнус, А. Л. Щеглов и другие видные ученые.

Статьи А. П. Нечаева регулярно появлялись в ведущих педагогических журналах: «Вестник воспитания», «Русская школа», «Русский народный учитель». В «Вестнике психологии и педагогики» он редактировал отдел педагогической психологии, который в 1905 г. выделился в самостоятельный журнал «Книжки педагогической психологии» под его редакцией (совместно с Н. Е. Румянцевым). В 1908 г. под редакцией Нечаева и Румянцева стал издаваться «Ежегодник экспериментальной педагогики», а в 1909–1914 гг. под редакцией Александра Петровича выходила научно-популярная серия «Педагогическая академия в очерках и монографиях», посвященная различным вопросам развития детей. Здесь были напечатаны такие статьи, как «Физическое развитие детей», «Подвижные игры» и др. Многие статьи Нечаева публиковались в зарубежных журналах. Сам он принимал активное участие в Международных конгрессах по экспериментальной психологии (в первом, состоявшемся в 1904 г., и в последующих – в 1908, 1910, 1912, 1914 г.).

Нечаев был одним из организаторов Отечественных съездов по педагогической психологии 1906 и 1909 г., способствовавших развитию этой науки. Вместе с другими петербургскими учеными он принял

участие в создании Педагогической академии, открытой в 1907 г. Ее учебный курс включал педагогическую психологию, анатомию, физиологию, школьную гигиену и много других серьезных дисциплин. К преподаванию в академии Нечаев привлек крупнейших ученых, в частности, И. П. Павлова, И. А. Бодуэна-де-Куртене, В. А. Вагнера и др. При академии Нечаев создал экспериментальную школу (коммерческое училище).

В 1910 г. в Петербурге по инициативе Нечаева было создано Общество экспериментальной педагогики, ставившее задачей организацию всестороннего изучения психофизиологической природы детей, условий детского развития и воспитания при помощи естественнонаучных методов, а также распространение сведений о закономерностях развития ребенка и психологических основах воспитания и обучения. При активном участии Нечаева в Петербурге (Петрограде) прошли три съезда по экспериментальной педагогике – в 1910, 1913 и 1916 г.

Широкая и разнообразная научная и организационная деятельность Нечаева принесла ему заслуженную известность в России и за рубежом. Его труды были переведены на многие иностранные языки (немецкий, английский, польский, французский, чешский, венгерский, финский, литовский). Он был избран почетным членом ряда русских и иностранных научных обществ и учреждений, – в частности, Института имени Ж.-Ж. Руссо в Женеве (1914), Венгерского педологического общества (1912), Педологического отдела Антверпенского городского управления (1901) и др. По приглашению Британской ассоциации содействия научному прогрессу в 1914 г. Александр Петрович посетил Австралию и сделал в Сиднейском университете доклад об основах организации педагогической лаборатории, опираясь на свой опыт. Со многими деятелями мировой психологической науки – В. Вундтом, Г. Эббингаузом, Э. Мейманом, В. Штерном и др. – Нечаев поддерживал личные контакты.

Научное и общественное движение, во главе которого находился и Нечаев, выступало за необходимость всестороннего изучения ребенка и грамотного построения учебно-воспитательного процесса. В результате с позиций науки в 1916 г. при врачебно-санитарной части Министерства народного просвещения были открыты Школьно-гигиеническая лаборатория и постоянное совещание, главной задачей которых ставилось содействие научному разрешению педагогических вопросов путем точного исследования физического и психического развития учащихся. Предусматривалась работа по трем направлениям: физиологическому, психологическому и психопатологическому.

Руководителем психологического отделения был назначен Нечаев (А. Ц. Пуни еще учился в гимназии, а П. А. Рудик – в университете и не работал в Институте физкультуры).

Выполняя огромную научно-организационную работу, Нечаев вел и систематические исследования. Его научные интересы в дореволюционный период концентрировались на познании различных сторон психического развития человека.

В период Первой мировой войны остро встал вопрос психофизиологической подготовленности солдат и офицеров. Нечаев исследует влияние физических упражнений и физической подготовки в целом на психические процессы (ощущения, внимание, память, мышление), нравственную, эмоциональную и волевую сферы личности молодого бойца. Он готовит рекомендации по психофизической подготовке допризывников, которые включаются в курс подготовки молодого бойца и в программы юнкерских училищ. Эти рекомендации лягут затем в основу обязательной психофизиологической подготовки на курсах военной подготовки Всеобща РСФСР. Специалисты многих стран отмечали отличную подготовленность бойцов и командиров молодой РККА, которая успешно проявила себя в Гражданской войне и отражении вооруженной иностранной интервенции 14 стран в 1918–1922 гг. (А. Ц. Пуни в эти годы проводит занятия в Вятке с будущими бойцами РККА по методическим рекомендациям Нечаева, но нигде об этом сам не упоминает, а П. А. Рудик в 1919 г. принят преподавателем в Институт физкультуры, а первое его исследование датируется лишь 1925 г.)

Исходной позицией Нечаева в исследовательской деятельности было стремление к целостному познанию развивающейся личности. Такой подход был характерен и для других выдающихся психологов того времени (В. А. Вагнер, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, М. М. Рубинштейн, И. А. Сикорский), благодаря чему в психолого-педагогической науке и общественном сознании утвердился идеал всесторонне развитой, гармонической личности. Говоря о единстве психической жизни личности, Нечаев серьезное внимание уделял ее интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферам, считая, что, волевое действие обусловлено интеллектуальным опытом и эмоциональным состоянием, т. е. для развития и укрепления воли необходимо руководить развитием личности в целом.

В 1921 г. А. П. Нечаев был избран профессором Московского государственного психоневрологического института, а в 1922 г. – его директором до 1925 г. В 1922 г. он единственный из отечественных специалистов был приглашен к больному В. И. Ленину для психо-

логического обследования по собственным методикам, результаты которого очень высоко оценивались руководителем группы лечащих врачей, всемирно известным немецким ученым О. Фохтом.

С 1923 г. Нечаев все больше переключается на изучение психофизиологических аспектов различных видов деятельности, исследуя учащихся военных учебных заведений, шахтеров, летчиков, педагогов, финансистов, статистов, шахматистов и др. Он разрабатывает с учетом психофизиологических особенностей рабочих и служащих разных возрастов производственную гимнастику и утреннюю гимнастику по радио, которая с успехом транслировалась вплоть до 1992 г. В 1920-е годы публикуются его книги «Психология физической культуры», «Психология побед и поражений в шахматной игре», «Сила воли и средства ее воспитания», «Психическое утомление», «Психофизиологический контроль над занятиями гимнастикой по радио» (Нечаев, 1927, 1928, 1929а, б; Психическое утомление..., 1929). (В 1929 г. А. Ц. Пуни только поступает на первый курс ГИФК им. П. Ф. Лесгафта.)

В конце 1920-х и начале 1930-х годов А. П. Нечаев преподавал психологию на кафедре педагогики в Центральном государственном институте физической культуры (Москва). В 1930 г. именно по его инициативе была открыта кафедра психологии в Центральном государственном институте физической культуры (ЦГИФК); эту кафедру он возглавлял до 1932 г.

2 апреля 1935 г. постановлением особого совещания НКВД по статье 58 (10) Нечаев был осужден и приговорен к ссылке в Казахстан (Семипалатинск) за контрреволюционную агитацию. Здесь он занимался проблемами физиотерапии, невропатологии, психиатрии. С 1935 по 1944 г. он был научным руководителем Института физических методов лечения, консультантом психиатрической больницы и детской амбулатории. Александр Петрович был настолько востребованным специалистом, что местное руководство города Семипалатинска, вопреки указаниям НКВД, нашло способ не подвергать его вторичному осуждению по ужесточившемуся в 1937 г. законодательству. В этот период им была написана монография «Система психофизиологических синдромов» (рукопись). В 1944 г. по ходатайству ученого совета Тбилисского университета А. П. Нечаев был утвержден в ученой степени доктора педагогических наук (без защиты диссертации) по совокупности опубликованных им в советское время теоретических и экспериментальных работ по психологии физической культуры и спорта. Ученый был награжден медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне».

С 1944 г. Нечаев становится заведующим кафедрой педагогики и психологии Семипалатинского педагогического института. В 1946 г. ученым советом института кандидатура Нечаева была выдвинута в действительные члены АПН РСФСР по отделению психологии (выборы не состоялись). 6 сентября 1948 г. А. П. Нечаев умер.

Итак, Александр Петрович Нечаев стоял у истоков авиационной психологии, психологии физической культуры и спорта, психологии труда, разрабатывал вопросы психологии творчества. Именно ему принадлежит заслуга в организации первой в системе физкультурного образования страны кафедры психологии, которую он возглавлял в ЦГИФК с 1930 по 1932 гг. Согласно же материалам истории кафедры общей и социальной педагогики Ярославского государственного педагогического института, «в 1930–1931 учебном году по приглашению Л. М. Шварца на кафедре педологии и психологии работает П. А. Рудик (р. в 1893 г.), в то время научный сотрудник института научной педагогики» (История кафедры психологии..., 2019) (а как же информация о том, что он ЦГИФКу посвятил всю жизнь?). Странно, что и в настоящее время в серьезной литературе (энциклопедии, учебники) отмечается, что кафедра психологии в Центральном государственном институте физической культуры была открыта в 1930 г., а вот по чьей инициативе и кто ею руководил до 1932 г., не сообщается. Более того, некоторые издания прямо указывают на то, что кафедра была открыта по инициативе П. А. Рудика и он был ее первым руководителем.

Александр Петрович Нечаев является автором первой научной экспериментальной монографии по психологии физической культуры, в которой он обобщил свой более чем десятилетний научно обоснованный комплекс экспериментальных работ по проблемам физической культуры и спорта. Кроме того, он впервые в стране издал монографию по теоретическим и экспериментальным аспектам психологии физической культуры и спорта (Нечаев, 1927). А. П. Нечаев является первым доктором педагогических наук по совокупности экспериментальных работ, преимущественно по психологии физической культуры и спорта (А. Ц. Пуни стал доктором наук в 1952 г., а П. А. Рудик – в 1963 г.).

Имя Нечаева стало упоминаться лишь с 1960-х годов, но без ссылок на его содержательные работы (а ведь и А. Ц. Пуни, и П. А. Рудик только начали заниматься психологией физической культуры и спорта в то время, когда его научно-экспериментальные работы уже активно печатались, т. е. во второй половине 1920-х годов). С конца 1930-х до начала 1960-х годов вся психология строилась на учении

И. П. Павлова, в спортивной психологии непререкаемыми авторитетами были А. Ц. Пуни и П. А. Рудик.

А. П. Нечаев в свое время являлся авторитетным и признанным ученым, состоял почетным членом ряда русских и иностранных научных обществ и учреждений, регулярно печатался в отечественных и зарубежных научных журналах. Он никогда не выступал из конъюнктурных соображений (нет ни одной критической публикации о его научно-педагогической деятельности), никогда не отказывался от своих научных взглядов и позиций, в то время как успешность научной и административной деятельности П. А. Рудика, как и многих других советских ученых его времени, определялась степенью следования идеологии общественного строя. Политике правящей коммунистической партии соответствовали такие его «разоблачительно-обличающие» работы, как «Буржуазные влияния в психотехнике» (1933) и «Педагогические извращения и физическая культура» (1934), которые в том числе послужили основаниям для печально известного Постановления о педологических извращениях в системе наркомпросов (июль 1936 г.). Таким образом, есть все основания считать Александра Петровича Нечаева основоположником отечественной психологии физической культуры и спорта (Юров, 2017).

Литература

- Волков И. П., Горбунов Г. Д., Стамбулова Н. Б. К 100-летию со дня рождения А. Ц. Пуни // Теория и практика физической культуры. 1999. № 11. С. 5–7.
- Гогунев Е. Н., Мартыанов Б. И. Психология физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М: Academia, 2000.
- История кафедры общей и социальной педагогики ЯрГПИ. Ярославль: ЯрГПУ, 2019.
- История кафедры психологии РГУФКа // Спортивный психолог. 2013. № 2. С. 10–13.
- Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
- Некролог. Рудик П. А // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 171.
- Нечаев А. П. Психология физической культуры. М.–Л.: Госиздат, 1927.
- Нечаев А. П. Психология побед и поражений в шахматной игре. М.–Л.: Госиздат, 1928.
- Нечаев А. П. Психофизиологический контроль над занятиями гимнастикой по радио. М.–Л.: Госиздат, 1929а.

- Нечаев А. П.* Сила воли и средства ее воспитания. М.–Л.: Госиздат, 1929б.
- Психическое утомление: Экспериментально-психологические исследования педагогического и профессионального труда / Под ред. А. П. Нечаева. М.–Л.: Госиздат, 1929.
- Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002.
- Психология физической культуры и спорта: Учебник для высших физкультурных учебных заведений / Под ред. проф. Г. Д. Бабушкина и проф. В. Н. Смоленцевой. Омск: СГУФКиС, 2007.
- Юров И. А.* Психологические свойства спортсменов. М.: Русайнс, 2017.

Эмпирические и прикладные исследования Б. Д. Парыгина: историко-психологический аспект

А. Л. Журавлев, И. А. Мироненко

Борис Дмитриевич Парыгин (1930–2012) известен прежде всего как основатель философско-социологического направления в отечественной социальной психологии, как автор фундаментальных теоретических и методологических работ. Однако было бы неверно считать его лишь теоретиком. Уникальность его подхода заключается в предлагаемом им целостном видении всей системы социальной психологии – ее истории, методологии, теории и праксиологии (Журавлев, Мироненко, 2012, 2015). Все эти аспекты рассматривались им в единстве. Так ставится им задача построения социальной психологии как самостоятельной системы знаний и исследований уже в первой, опубликованной в 1965 г. монографии «Социальная психология как наука». Такое представление разрабатывалось и уточнялось Б. Д. Парыгиным и в последующих крупных монографиях: «Основы социально-психологической теории», «Социальная психология: Проблемы истории, методологии и теории», «Социальная психология: Истоки и перспективы» (Парыгин, 1971, 1999, 2010).

Анализ эмпирических и прикладных исследований Парыгина позволит уточнить, дополнить и расширить существующие представления об истории развития теории и практики отечественной социальной психологии и личном вкладе этого ученого в нашу науку. Опыт решения Борисом Дмитриевичем прикладных проблем лидерства и руководства, предложенные и опробованные им методические разработки в области диагностики и регуляции климата коллектива будут полезны современным психологам, работающим в новых условиях, но в той же предметной области, к которой обращался в своих эмпирических работах Парыгин, там, где в жизни реальных трудовых коллективов неоднозначно и сложно взаимосвязаны психологические феномены личности, общения и деятельности.

Все основные составляющие предложенной Б. Д. Парыгиным общей социально-психологической теории стали предметом систе-

матических и многолетних эмпирических исследований. Его эмпирические и прикладные разработки прежде всего обращены к проблемам жизнедеятельности реальных трудовых коллективов, и это в те времена, когда исследования реальных групп в социальной психологии были немногочисленны, доминировали работы на лабораторных моделях и массовые опросы. Данная особенность прикладных разработок Парыгина представляет особый интерес и ценность. Специфика исследованных им групп состоит в том, что, во-первых, это реальные коллективы со сложившимися отношениями (внутригрупповой структурой, лидерами и институциональным руководителем). Во-вторых, это группы, которые подчинены целям предметно-функциональной деятельности, а не интересам только общения, как это происходит в группах встреч или даже в лабораторно организованных условиях. Данное обстоятельство определяет и специфику проявления социально-психологической феноменологии в таких группах: она создается не из поля «чисто» межличностных коммуникаций, а на пересечении межличностных и заданных характером институциональных задач, функционально-ролевых деловых отношений. Применительно к таким группам Парыгин рассматривает проблемы лидерства и руководства, вопросы диагностики, прогнозирования и регуляции социально-психологического климата. Для таких же коллективов им разработана оригинальная модель постдиагностического тренинга-коррекции.

Исследования лидерства и руководства

Лидерство Б. Д. Парыгин определял как один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом, детерминированный господствующими в обществе социальными отношениями (Парыгин, 1973, 1999, 2010). Лидер — это член группы, который спонтанно выдвигается на роль неофициального руководителя в условиях определенной, специфической и, как правило, достаточно значимой ситуации, чтобы обеспечить организацию совместной деятельности людей для наиболее быстрого и успешного достижения общей цели (подробнее см.: Совместная деятельность..., 1988; и др.).

На основе эмпирических исследований своих коллег и учеников (Н. С. Жеребовой, В. Д. Гончарова и В. Ф. Ануфриевой) Б. Д. Парыгин предложил теоретическую модель *типологии лидерства*. Эта модель была построена на трех различных основаниях, связан-

ных с определением содержания, стиля и характера деятельности лидера:

- по содержанию деятельности: а) лидер-вдохновитель, предлагающий программу поведения; б) лидер-исполнитель, организатор выполнения уже заданной программы; в) лидер, являющийся одновременно как вдохновителем, так и организатором;
- по стилю руководства: а) авторитарный; б) демократический; в) совмещающий в себе элементы того и другого стиля;
- по характеру деятельности: а) универсальный, т. е. постоянно проявляющий свои качества лидера; б) ситуативный, т. е. проявляющий качества лидера лишь в определенной, специализированной ситуации.

Наряду с лидерством, *руководство* относится к числу важнейших факторов социально-психологического общения и может одновременно рассматриваться как специфический способ социального контроля, организации и мобилизации групповой, коллективной и массовой деятельности во всей многообразной системе социальных отношений. Б. Д. Парыгин предложил вошедшую в учебники ясную *систему качественных различий руководства и лидерства*:

1. Феномен лидерства связан прежде всего с выражением, оформлением и регулированием внутригрупповых, межличностных отношений, носящих неофициальный характер, в то время как руководство является носителем функций и средством регулирования официальных отношений в рамках социальной организации.
2. В отличие от явления лидерства, рождающегося и функционирующего главным образом в условиях микросреды, официальное руководство порождается и функционирует в соответствии с потребностями, задачами и особенностями господствующей в макросреде системы социальных отношений.
3. Если лидерство как феномен организации социально-психологического общения и групповой деятельности возникает и функционирует преимущественно стихийно, то официальное руководство конституируется и функционирует в результате целенаправленной и контролируемой деятельности целой системы социальных организаций и институтов.
4. В отличие от лидерства, официальное руководство носит более стабильный характер, поскольку не зависит в такой мере, как лидерство, от всевозможных поворотов групповых настроений и изменений, происходящих в межличностных отношениях членов группы.

5. Отношения руководства и подчинения в условиях лидерства не обладают столь определенной системой санкций, как в условиях официального руководства. Авторитет лидера основан в первую очередь на его личном влиянии на членов группы, между тем как авторитет официального руководителя предполагает не только силу его личного влияния, но и силу санкционирующего воздействия тех указаний, которые вытекают из уровня его официального статуса в организации.
6. В системе официального руководства процесс принятия ответственного решения носит гораздо более сложный и многократно опосредованный характер, чем в условиях стихийного лидерства.
7. Сфера деятельности стихийного лидера в основном замыкается на микросреде, на неофициальных отношениях симпатии или антипатии, признания или непризнания, поддержки или оппозиции в отношениях между членами малой группы. Сфера же деятельности руководителя значительно шире, поскольку последний должен поддерживать широкие социальные (официальные и неофициальные) контакты, выходящие за рамки малых групп и обеспечивающие необходимые условия для их успешного функционирования.

Диагностика, прогнозирование и регуляция социально-психологического климата коллектива

Среди работ Бориса Дмитриевича, непосредственно обращенных к практике, едва ли не наиболее известными и востребованными являются его разработки по диагностике, прогнозированию и регуляции социально-психологического климата коллектива (СПК) (Парыгин, 1986, 1999, 2003, 2010). Под СПК Парыгин понимал интегральную содержательную характеристику преобладающего настроения или атмосферы коллектива применительно к делу, личности, творчеству. Подход Парыгина к оценке СПК является в своем роде уникальным и предполагает не столько акцент на интегральных характеристиках самой группы (коллектива), сколько на потребностях и ориентациях личности в коллективе. Анализ, таким образом, фокусируется не на деятельностном опосредовании межличностных отношений, а на личностном опосредовании функционально-ролевых отношений в процессе выполнения совместной деятельности.

Еще одной особенностью его подхода является то, что сама малая группа рассматривается в структуре макросоциальной среды,

в контексте актуального состояния социума. Вписывая характеристики взаимосвязи личности и коллектива в социальную макросреду, Парыгин исследует воздействие процессов, происходящих в макросоциальной системе под влиянием научно-технического прогресса, на особенности социально-психологических изменений в коллективе и во взаимоотношениях личности и коллектива: «Логическая цепочка, взятая здесь за основу поиска, такова: соответствие или несоответствие СПК объективным требованиям социального развития и научно-технического прогресса», — пишет Парыгин (Парыгин, 2010, с. 396–397). Наибольшее соответствие СПК требованиям социального развития обеспечивает максимальную включенность человека в деятельность. А это, в свою очередь, оказывается условием социальной и экономической эффективности самой деятельности.

Парыгин утверждал, что социально-психологические тенденции научно-технического прогресса характеризуются интенсификацией, возрастанием сложности (эскалация опосредованности), персонификацией и деперсонификацией психической деятельности человека (Парыгин, 1993, 1999, 2010). *Персонификация*, рассматриваемая в качестве одной из ведущих социально-психологических тенденций НТП, сопровождается ростом духовного потенциала, самосознания и жизненных притязаний личности. Соответствующий персонификации комплекс социально-психологических сдвигов личности в современном мире Парыгин связывает с таким существенным показателем личностной активности, как механизм выбора альтернатив поведения, принятия решения, поскольку последний представляет собой фокус всей структуры саморегуляции, психической автономии индивида. Он считал, что современный ему научно-технический прогресс больше, чем когда-либо раньше, активизирует фундаментальную основу персонификации личности — ее функцию выбора.

Уже в этом избытке возможностей и вытекающем из него обязательном напряжении выбора заложен импульс, способный породить эффект, прямо противоположный персонификации, — *деперсонификацию* личности. Последняя в таком случае оказывается защитным механизмом, предохраняющим психику индивида от перегрузки и внутреннего дискомфорта.

На основе анализа названных тенденций было осуществлено построение совокупности показателей социально-психологических тенденций научно-технического прогресса (выбор, обновление, потребности признания и самовыражения, напряженность и неопределенность), отвечающих требованиям его хода, что и стало осно-

вой для построения *структурной модели* СПК. Состояние и уровень реализации имеющихся в коллективе возможностей деятельности Парыгин характеризует с помощью введенного им понятия *потенциала СПК*. В соответствии сего представлениями об эмпирических показателях социально-психологических тенденций научно-технического прогресса, он говорит о таких же шести потенциалах, оценивающих состояние и возможности развертывания деятельности в коллективе: *выбор, обновление, потребности признания и самовыражения, напряженность и неопределенность*. Названные шесть показателей были объединены в три комплекса: личностный комплекс, включающий в себя потребности признания и самовыражения; комплекс творческой самореализации (выбор условий деятельности и ее обновления); комплекс внешних условий деятельности (напряженность и неопределенность).

Структурная модель СПК Парыгина включала в себя данные три комплекса, учитываемые в двух вариантах каждый: фактический, или фиксирующий реальное положение названных выше комплексов, и прожективный, или характеризующий перспективную или желательную тенденцию изменения этих комплексов с точки зрения их иерархического распределения в структуре СПК коллектива.

Главными инструментами диагностики СПК, его прогнозирования и регуляции, разработанными Парыгиным и нашедшими применение в практике, являются: 1) структурные модификации модели СПК; 2) шкала их пространственного распределения по уровню оптимальности, или «климометр» (Парыгин, 1986). Уже в самой модели СПК, предполагающей разделение всех потенциалов на два блока, реальный и прожективный, заложена возможность прогноза, который может и должен стать основой эффективной регуляции. Методика Парыгина позволяет провести диагностику имеющего места СПК коллектива, обнаружить направления необходимой оптимизации и проанализировать возможные пути направленного воздействия на СПК, т. е. его регуляции.

Тренинг партнерских отношений

Парыгин предложил оригинальную модель тренинга партнерских отношений. Известно, что основные практики тренинга используют априорно подготовленные программы и методы. Руководитель при этом имеет дело во многом с обезличенной аудиторией. В итоге складывается достаточно авторитарная модель отношений. Аль-

тернатива этому – отношения взаимного сотрудничества на партнерских началах.

Необходимой предпосылкой достижения уровня партнерских отношений в условиях тренинга является его диагностическое обеспечение как в качестве инструмента при оценке тренером условий начала работы с группой, так и в ситуации корректирующей деятельности тренера, и при подведении им итогов проделанной работы.

Предметом диагностики, предшествующей тренингу, в такой группе становятся следующие элементы:

1. Оценка общей атмосферы или социально-психологического климата группы по результатам опроса всех ее членов.
2. Оценка социально-психологического климата группы по мнению ее стихийных лидеров, выявляемых в ходе диагностики.
3. Оценка социально-психологического климата группы, даваемая ее институциональным лидером (или руководителем).
4. Оценка группой феномена лидерства, его количественных и качественных характеристик (типология лидерства).
5. Самооценка лидерами своей типологии.
6. Оценка количества и типологии лидеров институциональным руководителем.
7. Интегральная оценка группой своих профессиональных (деловых) и личностных качеств.
8. Оценка группой деловых и личностных качеств выявленных ею спонтанных лидеров.
9. Самооценка лидерами своих деловых и личностных качеств.
10. Оценка лидерами деловых и личностных качеств группы.
11. Оценка деловых и личностных качеств группы институциональным руководителем.
12. Оценка им же деловых и личностных качеств лидеров группы.
13. Оценка группой деловых и личностных качеств институционального руководителя.
14. Оценка лидерами того же.
15. Самооценка институциональным руководителем своих деловых и личностных качеств.

По результатам диагностики рассогласованности восприятия внутрigrупповых отношений лидерами, руководителем и группой становится очевидной картина реальной и потенциальной напряженности как межличностных, так и функционально-ролевых коммуникаций в группе. Все рассогласования группируются вокруг трех основных индикаторов: 1) оценка социально-психологического климата груп-

пы; 2) оценка лидерской активности в группе; 3) взаимооценка относительной значимости в деятельности как членов коллектива, его лидеров, так и институционального руководителя, их деловых и личностных качеств. Нередко наблюдается тенденция расхождения между притязаниями лидеров и институционального руководителя на более высокую оценку их личностных качеств и не соответствующей этим ожиданиям оценкой, даваемой членами коллектива.

Результаты опроса по всем трем параметрам жизнедеятельности группы дают субъективную картину взаимных ожиданий, представлений и притязаний. В качестве основания для определения источников и природы рассогласованности берется диагностика СПК и типологии лидерства. На этой основе осуществляется социально-психологический тренинг, т. е. коррекция позиции, занятой ранее теми или иными субъектами относительно других участников совместной деятельности.

В конце 1990-х годов под редакцией Б. Д. Парыгина вышли три издания «Практикума по социально-психологическому тренингу» (Парыгин, 2003), где были представлены подробные описания процесса тренинга в форме дневниковых записей, а также «Программа социально-психологической коррекции позиций руководителя первичного коллектива» и «Программа эксперимента по регуляции социально-психологического климата».

Заключение

Мы надеемся, что предпринятый в статье анализ эмпирических и прикладных исследований Б. Д. Парыгина послужит современному развитию социальной психологии. Эта относительно менее известная сторона творчества ученого, которого прежде всего знают как основателя философско-психологического направления в социальной психологии, дополняет представления о его видении социальной психологии как *системы*, включающей историю, методологию, теорию и праксиологию в их целостном единстве.

Эмпирические работы Б. Д. Парыгина выполнены на реальных трудовых коллективах, что позволяет говорить о них и сегодня как о ценном дополнении по-прежнему доминирующих в социальной психологии массовых опросов. Феномены лидерства, руководства, настроения и социально-психологического климата коллектива были и остаются предметом исследований, и результаты его работ не утратили актуальности. Обращаясь к анализу и решению прикладных вопросов, Парыгин оставался на позициях четко сфор-

мулированного им философско-социологического подхода, оригинальной общей социально-психологической концепции, в которых центральное место занимают личность и общение. Именно эти феномены находились в фокусе его интересов, когда он изучал проблемы жизнедеятельности реального трудового коллектива, искал пути оптимизации его функционирования. Свой подход — исследование личностного опосредствования деятельности — он противопоставлял традиционному для социальной психологии анализу личностного опосредствования общения в коллективе, что позволяло непосредственно рассматривать в единстве вопросы объективного и субъективного качества жизни коллектива.

Теоретически обоснованный и технологически разработанный Б. Д. Парыгиным метод структурно-динамического анализа, с позиций которого им решались общие и конкретные прикладные задачи исследования социально-психологических явлений в их живой динамике, объединил все его эмпирические и прикладные работы, сделал их неотъемлемой частью целостной системы, которую он предложил социальной психологии.

Литература

- Журавлев А. Л., Мироненко И. А. Система научных представлений Б. Д. Парыгина в области социальной психологии // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 5. С. 28–38.
- Журавлев А. Л., Мироненко И. А. Вклад Б. Д. Парыгина в возрождение отечественной социальной психологии (к 85-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 117–124.
- Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. Л.: ЛГУ, 1965.
- Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971.
- Парыгин Б. Д. Руководство и лидерство // Руководство и лидерство / Под ред. Б. Д. Парыгина. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. С. 5–12.
- Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: Пути и методы изучения / Под ред. В. А. Ядова. Л.: Наука, 1981.
- Парыгин Б. Д. Социальная психология территориального самоуправления / Науч. ред. А. Е. Когут. СПб.: Унигум, 1993.
- Парыгин Б. Д. Социальная психология: Проблемы истории, методологии и теории / Под ред. А. С. Запесоцкого. СПб.: ИГУП, 1999.
- Парыгин Б. Д. Постдиагностический тренинг-коррекция // Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б. Д. Парыгина. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2003. С. 117–157.

- Парыгин Б. Д.* Социальная психология: Истоки и перспективы / Под ред. А. С. Запесоцкого. СПб.: СПбГУП, 2010.
- Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива. Л.: Наука, 1986.
- Совместная деятельность: Методология, теория, практика / Отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1988.

Яков Александрович Пономарев: жизнь и творчество в психологии¹

Т. В. Галкина

Введение

Яков Александрович Пономарев, выдающийся отечественный мыслитель и методолог, психолог и философ, блестящий экспериментатор, мудрый наставник и всесторонне одаренный человек, прожил нелегкую жизнь, наполненную драматическими событиями. Но при этом он до конца своих дней сохранил мужество, оптимизм и остроумие, порядочность и принципиальность, педантизм и упорство в доведении начатого дела до конца, огромную работоспособность и творческую разнонаправленность, открытость всему новому, умение и желание поддержать творческие поиски и начинания своих учеников.

Созданную Я. А. Пономаревым философско-психологическую теорию можно отнести к числу значимых достижений психологической и в целом всей гуманитарной науки XX столетия. Она важна не только для общей теории психологии, но и для различных областей социальной практики. В последнее время работы Пономарева вызывают к себе все больший интерес не только у психологов, но и у представителей смежных с психологией отраслей гуманитарного знания (Галкина, Журавлев, 2016, 2019; Журавлев, Галкина, 2015, 2016; Журавлев, Ушаков, 2015). Объясняется это, в частности, тем, что Пономарев создал оригинальную и опережающую свое время систему научных представлений, которую понимали и принимали в 1980-е годы далеко не все коллеги ученого. При жизни Пономарева многие его идеи и воззрения подвергались жесткой критике, вызвали жаркие споры. Пономарев объяснил возможную причину подобного непонимания, неприятия нового и неординарного как в науке, так и в искусстве. Это объяснение исходит из его представлений о гносеологическом механизме общественного позна-

¹ Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0159-2019-0006.

ния, неспособного вырваться из агностицизма в силу того, что в его основе лежит неразвитый гносеологический механизм (или иначе — тип научного знания), доминирующий на данный момент в обществе, но при этом не соответствующий порождаемым новым знаниям (Галкина, 2017; Галкина, Журавлев, 2018; Пономарев, 1983, 2006). Следовательно, для того, чтобы новые знания были поняты и восприняты научным сообществом, необходимы смена доминирующего типа научного знания и установление соответствующей ему методологии. Вот почему фактически только в начале XXI столетия в гуманитарных науках сложились условия, благоприятствующие пониманию, переосмыслению и использованию на практике многих научных идей, выдвинутых Я. А. Пономаревым еще в последней четверти XX столетия.

Основные вехи жизненного и творческого пути Я. А. Пономарева

Нелегкая судьба выпала на долю Якова Александровича Пономарева, который, невзирая на все перипетии, происходившие на его жизненном пути, всю свою научную жизнь посвятил изучению фундаментальных и прикладных проблем психологии и разработке философско-методологических проблем познания. Яков Пономарев родился 25 декабря 1920 г. в городе Вычуга Ивановской области. Уже в школьные годы проявилась его разносторонняя одаренность. Жизненные принципы, нравственные ценности и научное мировоззрение Пономарева складывались в периоды его короткой (меньше двух месяцев) учебы в Институте философии, литературы и истории (ИФЛИ), службы в армии, участия в Великой Отечественной войне, плена, а затем учебы в МГУ имени М. В. Ломоносова. Трагический факт плена (он пробыл на территории Германии почти 4 года) сыграл в его профессиональной жизни роковую роль. Молодого перспективного специалиста, блестяще защитившего на психологическом отделении философского факультета Московского государственного университета в 1951 г. дипломную работу на тему «Исследование ориентировки в условиях задачи», имевшую серьезный резонанс в научных кругах, в течение долгих десяти лет не брали ни в какие научные и педагогические организации. Имея красный диплом с отличием, Пономарев, так и не найдя работы по специальности, устроился старшим экскурсоводом-педагогом в Научный и культурно-просветительский уголок им. В. Л. Дурова, где проработал целых 5 лет до 1956 г., когда был уволен в связи со сменой руководства этого учреждения. И опять почти год он официально нигде не работал, а только читал

разовые лекции в разных учреждениях, являясь их внештатным сотрудником. Он брался за чтение любых лекций (даже по политической экономии!), лишь бы заработать хотя бы что-нибудь на жизнь (ведь он в это время уже был женат и должен был содержать семью). Только в 1957 г. после отмены в анкете пункта в отношении плена и с наступлением хрущевской «оттепели», Пономарев смог устроиться в редакцию литературы по психологии и дефектологии Издательства Академии педагогических наук РСФСР, где он проработал в должности редактора до 1961 г.

В 1959 г. он самостоятельно, без научного руководителя, подготовил и успешно защитил на философском факультете МГУ им. М. В. Ломоносова кандидатскую диссертацию на тему «Исследование психологических механизмов творческого (продуктивного) мышления». В 1960 г. Яков Александрович опубликовал свою первую книгу «Психология творческого мышления» (Пономарев, 1960).

В 1961 г. Пономарев перешел на работу в лабораторию психологии детей младшего школьного возраста Института психологии АПН РСФСР (позже — Институт общей и педагогической психологии АПН СССР), где проработал до 1966 г. в должности сначала младшего, а потом старшего научного сотрудника. Только спустя десять лет после окончания университета Пономарев, наконец, оказался в том месте, куда изначально стремился попасть, чтобы работать в коллективе научных сотрудников, исследователей-психологов, имея возможность, как он говорил, находиться в поле научной критики и полемики, столь необходимой для профессионального роста. Но, увы, критика и непонимание со стороны руководства лаборатории предложенной Пономаревым концепции умственного развития ребенка оказались слишком сильными. Возникшие принципиальные теоретические расхождения с позицией В. В. Давыдова, бывшего в то время заведующим лабораторией, заставили Пономарева покинуть Институт и в 1966 г. перейти по конкурсу на должность старшего научного сотрудника в Институт истории естествознания и техники АН СССР, в сектор проблем научно-технического творчества, возглавляемый тогда М. Г. Ярошевским.

1967 год оказался весьма продуктивным для Пономарева. Были изданы две его фундаментальные монографии: «Знания, мышление и умственное развитие» (которую он называл «золотым фондом» своих экспериментальных исследований) и «Психика и интуиция» (которую он считал одной из своих наиболее интересных книг). Последняя была переиздана в 2010 г. с включением в нее не опубликованных ранее научных материалов, стихов, рисунков и фотографий Понома-

рева и большой вводной статьи редакторов-составителей А. Л. Журавлева и Т. В. Галкиной (Пономарев, 2010).

В период работы в Институте истории естествознания и техники Я. А. Пономарев в 1972 г. защитил докторскую диссертацию на тему «Проблемы психологии творчества» в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР. В этот же период им была написана фундаментальная статья «Развитие проблем научного творчества в советской психологии» и подготовлена рукопись «Психологическое исследование научного творчества», но она не соответствовала науковедческой направленности издательской серии, в которой публиковались работы сотрудников сектора, и поэтому не была опубликована. На новом месте работы оказалось невозможным заниматься экспериментальной психологией творчества, что чрезвычайно расстраивало Пономарева: у него к этому времени появились новые идеи, которые следовало экспериментально проверить. Яков Александрович стал все чаще принципиально дискутировать с М. Г. Ярошевским по вопросам экспериментально исследуемых механизмов творческого мышления, в результате чего между позициями двух ученых выявились неразрешимые методологические и теоретические противоречия, что не способствовало комфортной и продуктивной совместной творческой работе.

К большой радости Пономарева в 1973 г. он был приглашен Б. Ф. Ломовым, организатором и первым директором ИП АН СССР, перейти в Институт психологии, где плодотворно, с большим вдохновением и энтузиазмом, проработал почти четверть века вплоть до своей кончины 22 февраля 1997 г.

В период 1973–1984 гг. Яков Александрович работал в секторе философских проблем психологии с такими замечательными учеными, как Л. И. Анцыферова (зав. сектором), Т. И. Артемьева, В. Г. Асеев, А. В. Брушлинский, Е. А. Будилова, М. И. Воловикова, Ч. М. Гаджиев (аспирант), И. А. Джидарьян, Г. С. Тарасов, И. И. Чеснокова и др., которые высоко оценивали его научные достижения в области теоретико-методологических проблем психологии и неоднократно подчеркивали это в своих выступлениях на заседаниях сектора (см. ниже выдержки из материалов заседаний сектора).

В 1984 г. Я. А. Пономарев был переведен старшим научным сотрудником в лабораторию методологии, теории и истории психологии, которой руководил Б. Ф. Ломов. В лице Бориса Федоровича он нашел единомышленника в области методологии науки.

За период работы в Институте психологии АН СССР Я. А. Пономарев опубликовал несколько фундаментальных трудов: моногра-

фии «Психология творчества» (1976), «Психология творчества и педагогика» (1976), «Методологическое введение в психологию» (1983). Он принял активное участие в подготовке коллективных научных трудов, став их ответственным редактором. Это такие фундаментальные работы в области психологии творчества и методологии психологии, как: «Исследование проблем психологии творчества» (1983), «Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии» (1988), «Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная» (1990). В это время им было опубликовано более семидесяти статей и тезисов докладов. Он почти закончил рукопись «Перспективы развития психологии творчества», ставшую своеобразным итогом его многолетних исследований, особенно в области методологии науки. Рукопись была опубликована в 2006 г. в издательстве «Институт психологии РАН» уже после кончины Якова Александровича (Пономарев, 2006).

Основные результаты научного творчества Я. А. Пономарева

Анализ научного творчества Пономарева позволяет выделить основные идеи и результаты его многолетнего труда в области психологии творчества и ее истории, а также философии и методологии науки.

Свое первое открытие Пономарев сделал, еще будучи студентом. В своей дипломной работе «Исследование ориентировки в условиях задачи» (1951), изучив влияние подсказки на решение задач («Четыре точки»), он вскрыл феномен *неоднородности результата действия* человека. Определенный пласт человеческого опыта (согласно Пономареву, это интуитивный опыт) недоступен произвольному запросу со стороны субъекта, но он реально существует и дает о себе знать, если подобрать к нему подходящий ключ, находящийся на уровне действия человека. Факт неоднородности результата действия человека, т. е. наличия в этом результате *осознаваемого* (связанного с работой *логики* и относящегося к цели действия) и *неосознаваемого* (связанного с работой *интуиции* и формирующегося помимо сознательной цели) продуктов деятельности, укрепил веру ученого в роль *взаимодействия* (в данном случае — взаимодействия логического и интуитивного опыта в едином процессе творческого мышления) (Пономарев, 1960, 2010). Этот же факт натолкнул Пономарева и на разработку представлений о логическом механизме связи взаимодействия и развития, что уже имело прямое отношение к дальнейшей разработке им *системного подхода* как в психоло-

гии творчества, так и в методологии психологической науки в целом (Пономарев, 1976, 1983).

Работая в 1960-е годы в Институте психологии АПН РСФСР, Пономарев по заданию руководства лаборатории занимался исследованием умственного развития детей младшего школьного возраста. В основу предложенной им теории была положена идея, согласно которой сущность мышления заключается в создании умственных моделей и действий с ними. Успешность выполнения таких действий, по мнению Пономарева, зависит от уровня развития внутреннего плана действий — ВПД (или способности действовать «в уме» — СДУ) (Пономарев, 1967, 1976). Согласно его теории, эта способность является не только общей и базовой для развития других познавательных способностей, но и выступает центральным звеном психологического механизма творчества и поведения человека в целом (Пономарев, 2006; Галкина, 2010).

Проведение цикла экспериментальных исследований творческого мышления взрослого человека (Пономарев, 1960, 2010) и умственного развития ребенка (Пономарев, 1967), а затем сопоставление полученных результатов (при подготовке к защите докторской диссертации) привело ученого к открытию сначала принципа, а затем и универсального закона ЭУС («*Этапы—Уровни—Ступени*»), что и стало следующим его открытием (Пономарев, 1976). Согласно этому закону, этапы онтогенетического развития психологического механизма мышления (шире — этапы всего психического развития человека и его деятельности) превращаются в структурные уровни организации этого механизма и выступают затем в виде функциональных ступеней решения творческих задач или любых проблем в новых (или экстремальных) для человека ситуациях. В общем виде эти функциональные ступени решения творческих задач являются функциональными ступенями дальнейших развивающих взаимодействий (Пономарев, 1983, 2006). На основе закона ЭУС Пономарев создал целостную общепсихологическую концепцию, имеющую свой особый научный язык — *структурно-уровневый*. Введение им в свою теорию такого языка вывело ее на качественно иной уровень, превратив из общепсихологической в общенаучную. Действительно, разработанная ученым структурно-уровневая концепция позволяет сравнивать внутреннее строение широкого круга явлений и объектов действительности, а также изучать происходящие с ними эволюционные процессы.

На основе исследования истории психологии творчества, методологического обобщения полученных результатов эксперимен-

тального исследования процесса решения творческих задач взрослыми и умственного развития детей, а также формулировки закона ЭУС Пономарев создал свою теорию *этапов развития психологического* (шире — научного) *знания* (Пономарев, 1976, 1983). Согласно представлениям ученого о гносеологическом механизме общественного познания, существуют определенные *этапы (типы) научного знания*, развитие которых происходит путем перехода от *созерцательно-объяснительного типа знания к эмпирическому* и далее — к гипотетически выделенному им *действенно-преобразующему* (Пономарев, 1983). В теории Пономарева о типах научного знания особый интерес представляют его мысли о том, что основной стратегией действенно-преобразующего типа знания становится комплексный, системный подход, опирающийся на структурно-уровневую теорию, в основе которой лежит *принцип взаимодействия*. Отличительной особенностью научных исследований в рамках этого типа знания является их *междисциплинарный* характер (Пономарев, 2006). Удивляет то, как Пономарев уже в середине 1980-х годов смог предвидеть, что наука в новом столетии обратится к разработке тем, связанных именно с действенно-преобразующим типом знания, и к проведению комплексных междисциплинарных исследований (Галкина, Журавлев, 2016, 2018, 2019; Журавлев, 2007; Журавлев, Галкина, 2015, 2016).

Как указывалось выше, коллеги Пономарева в Институте психологии АН СССР высоко оценивали его научные достижения. Так, например, на одном из заседаний сектора философских проблем психологии в июне 1980 г. Е. А. Будилова и И. А. Джидарьян предложили особо отметить заслуги Пономарева на Ученом совете Института и ходатайствовать о присвоении ему звания профессора, подчеркнув при этом необходимость дать ему новых аспирантов. Коллеги особо отмечали, что им вскрыт и разработан принцип организации комплексных исследований, опирающийся на принцип трансформации этапов развития явления в структурные уровни его организации и функциональные ступени дальнейших развивающих взаимодействий. Л. И. Анцыферова особо подчеркивала, что Пономаревым разработана общая поэтапная стратегия научного познания, а также идеи о творчестве как механизме развития; раскрыт комплекс закономерностей психологического механизма творчества.

Материалы заседаний сектора и отчеты Я. А. Пономарева по НИР за период с 1974 по 1982 г. дают возможность понять, каким ученый видел будущее психологии творчества и шире — психологии как науки. Психология творчества рассматривалась им как ведущее звено в общем развитии психологии, как «мини-психология», выполняю-

шая пионерскую функцию в движении содержания общей психологии, как «пробный камень», «экспериментальный полигон» *перестройки и преобразования этой науки в целом*. Он говорил, что значение собранного под рубрикой «Психология творчества» материала не ограничено пределами специальных вопросов традиционной психологии творчества. Пономарев подчеркивал, что в связи с новым представлением о творчестве встало множество вопросов, представляющих прямой интерес для понимания дальнейшего развития обширного ряда современных гуманитарных наук, их перестройки в ходе неизбежного комплексирования. В этом смысле, несомненно, общее значение имеют поднятые вопросы о типе будущего гуманитарного знания, о путях превращения гуманитарных наук в фундаментальные, о месте смежных наук в структуре комплексных исследований общения, деятельности, личности, о новом типе связи таких комплексов с практикой. Ученый подчеркивал, что психология творчества намечает своим развитием один из возможных образцов таких предполагаемых преобразований. Этот образец и было им решено использовать применительно к развитию проблем общей психологии.

Необходимо отметить, что с точки зрения методологии науки особый интерес вызывает предложенная Пономаревым так называемая *экспериментальная методология*, характерная для действенно-преобразующего типа знания. Главным ее признаком является использование психологического эксперимента как средства решения методологических задач. Пономарев пишет, что путь к экспериментальной методологии проложило открытие *подобия форм* поведения на этапах онтогенеза ребенка и ступенях решения творческих задач (Пономарев, 2006). На основе открытия «*факта подобия*» вслед за представлением о психологическом механизме решения творческих задач у Пономарева появилось представление о психологическом механизме индивидуального познания, затем всего поведения и, более того, представления о гносеологическом механизме общественного познания в целом (там же).

Особое место в научном наследии Пономарева занимают исследования, посвященные изучению *особенностей общения в процессе коллективного решения творческих задач и специфики психологического механизма группового творчества* (Пономарев, 1981; Пономарев, Гаджиев, 1983). В соответствии с основными положениями философско-психологической теории Пономарева, изучение психологического механизма группового творчества возможно только через выделение его ядра, т. е. того главного, что должен осуществлять коллектив для успешного решения творческой задачи: нахождение

и преобразование неосознаваемого побочного продукта в прямой, осознаваемый. В групповом творчестве складывается качественно иная (по сравнению с индивидуальным творчеством), *коллективная форма преобразования побочного продукта*. Роль непосредственного общения в решении творческих задач изучалась Пономаревым с позиции его представлений о структурных уровнях организации системы, плавно переходящих один в другой и превращающихся в ситуациях рассмотрения творческих задач в функциональные ступени их решения. В исследованиях Пономарева и его учеников и последователей показаны неоспоримые преимущества совместного творчества, а также то, что распределение и согласование ролей повышает его эффективность.

Основные положения философско-психологической теории Пономарева, носящие общепсихологический и общенаучный характер, претерпели в его творчестве серьезную эволюцию, что свидетельствует о широких возможностях их экстраполяции на различные области психологии и смежных с ней наук (Галкина, 2010; Журавлев, Галкина, 2015, 2016; Журавлев, Ушаков, 2015).

О некоторых возможностях экстраполяции и практической реализации научных идей Я. А. Пономарева

Опираясь на идеи Я. А. Пономарева о структурно-уровневой организации творческого процесса и роли взаимодействия в процессе группового решения творческих задач (Пономарев, 1981, 2006; Пономарев, Гаджиев, 1983), психологам удалось разработать новые отрасли психологического знания: *психологию рефлексии* и *социальную психологию творчества*. Эти научные инновации стали базой для развертывания целого комплекса работ по реализации идей психологии творчества и рефлексии в различных социальных практиках: образовании, социальной работе, управлении, экономике, государственной службе, рекламе, политическом и организационном консалтинге (Журавлев, Нестик, 2011; Найденов, 2006; Психолого-педагогические..., 1988; Растяников, Степанов, Ушаков, 2002; Семенов, 2010; Степанов, 2006).

На основе изученных рефлексивных и интуитивно-рефлексивных механизмов группового творчества были разработаны различные методы стимулирования эффективной совместной деятельности, а также модели и формы организации со-творческого проектирования (Журавлев, Галкина, 2016; Найденов, 2006; Семенов, 2010; Степанов, 2006).

Развитие современного общества требует перехода от «человека экономического» к «человеку творческому». В связи с этим все более востребованной становится разработка образовательных проектов, моделирующих как социокультурные, так и психолого-педагогические аспекты развития способностей, креативности, интуиции как компонентов рефлексивно-творческого потенциала (Семенов, 2010).

Важнейшим ключевым положением философско-психологической теории Я. А. Пономарева является введенная им категория взаимодействия, позже превратившаяся в методологический принцип. В понятии взаимодействия подчеркивается не только активность субъекта по отношению к объекту, но и возможное обратное влияние объекта на субъект (Пономарев, 1976, 1983, 2006). Подобное понимание взаимодействия было положено в основу ряда других научных направлений исследований, в частности, психологии управленческого взаимодействия и совместной деятельности, системообразующим феноменом которой является взаимодействие (Журавлев, 2004, 2005).

Исследования в области социальной психологии творчества подтвердили универсальность выдвинутого Я. А. Пономаревым методологического принципа взаимодействия. Стало очевидно, что проявление креативности практически невозможно вне социального взаимодействия, а сама креативность – это не только индивидуально-психологическая, но и социально психологическая характеристика человека. Творчество стало рассматриваться как совместная деятельность, поскольку индивидуальное творчество всегда является продуктом взаимодействия индивида с широкой социальной (а не только предметной) средой (Журавлев, Нестик, 2011).

В творческом наследии Я. А. Пономарева значительное место занимает разработка теории о центральном звене психологического механизма творчества и поведения в целом, которым, по его мнению, является способность действовать «в уме» – СДУ (Пономарев, 1976). В проведенных исследованиях показано, что уровень развития СДУ, влияя на процесс решения различных задач на самооценку, определяет особенности формирования и функционирования механизма саморегуляции личности, тесно связан с особенностями развития речи и двигательных навыков, играет определенную роль в развитии креативности, а также специальных способностей (в частности, музыкальных) (Галкина, 2010; Пономарев, Галкина, Кононенко, 1997). Было также доказано, что СДУ, являясь системообразующим фактором, объединяющим в себе как когнитивные, так и личностные характеристики в их неразрывном единстве, лежит в основе функ-

ционирования механизма произвольной регуляции поведения личности (Галкина, 2010). Учение Пономарева о способности действовать «в уме» открыло широкие возможности в области практической психологии образования и педагогики в плане развития не только общей способности (отвечающей за возможности формирования всех специфически человеческих знаний, умений и навыков), но и специальных способностей, креативности и одаренности (Галкина, 2010; Пономарев, 2010; Пономарев, Галкина, Кононенко, 1997).

Таким образом, активно развивающиеся сегодня научно-практические направления – психология рефлексии, социальная психология творчества, психология управления знаниями, психология образования одаренных и др. – опираются, в частности, на теоретические и методологические положения теории Я. А. Пономарева (подробнее см.: Нестик, Журавлев, 2012; Психологические исследования..., 2010; Психология интеллекта и творчества..., 2010; Современные исследования..., 2015; Творчество..., 2011, 2015; и др.).

Заключение

Подводя итог, выделим важнейшие идеи и основные результаты научного творчества выдающегося ученого, психолога и философа Якова Александровича Пономарева:

- открытие феномена неоднородности результата действия человека, т. е. наличие в нем прямого (осознаваемого) и побочного (неосознаваемого, связанного с работой интуиции) продуктов деятельности, выявление психологического механизма интуиции и введение категории взаимодействия;
- учение о психологическом механизме решения творческих задач, творчества и поведения в целом, а также о его центральном звене – внутреннем плане действий (ВПД), иначе – способности действовать «в уме» (СДУ);
- открытие сначала принципа, а затем универсального закона ЭУС («Этапы–Уровни–Ступени»);
- учение о фазах творчества и структурных уровнях его организации;
- введение категории рефлексии;
- выявление особенностей психологического механизма группового творчества;
- теория этапов развития психологического (научного) знания и разработка идеи экспериментальной методологии как атрибу-

та действенно-преобразующего типа знания (Галкина, Журавлев, 2016, 2018, 2019; Журавлев, Галкина, 2016; Пономарев, 1983, 2006).

Новаторские и оригинальные идеи Я. А. Пономарева, касающиеся принципа взаимодействия, структурно-уровневой концепции развития психики, универсального закона ЭУС, «двухполюсности» организации Мироздания, этапов развития научного знания, перспектив развития психологической науки и др., заслуживают особого внимания и переосмысления учеными социогуманитарных наук и специалистами разных областей общественной практики.

Литература

- Галкина Т. В. Развитие концепции Я. А. Пономарева о центральном звене психологического механизма поведения // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: Материалы Всероссийской конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 22–34.
- Галкина Т. В. Философско-психологическая теория Я. А. Пономарева о возможных причинах агностицизма в современном познании // Рефлексивные процессы и управление. 2017. № 1–2. С. 32–43.
- Галкина Т. В., Журавлев А. Л. Развитие научного творчества Я. А. Пономарева // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 16–25.
- Галкина Т. В., Журавлев А. Л. Проблема типов психологического знания в трудах Я. А. Пономарева // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 246–274.
- Галкина Т. В., Журавлев А. Л. Основные научные идеи Я. А. Пономарева в области теории и методологии психологии // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 73–81.
- Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Журавлев А. Л. Особенности междисциплинарных исследований в современной психологии // Теория и методология психологии:

- Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 15–32.
- Журавлев А. Л., Галкина Т. В. Роль теории Я. А. Пономарева в развитии гуманитарных наук (к 95-летию со дня рождения ученого) // Наука. Культура. Общество. 2015. № 3. С. 5–19.
- Журавлев А. Л., Галкина Т. В. Философско-психологическая система научных представлений Я. А. Пономарева: истоки, основные положения, перспективы // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 264–279.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Совместное творчество как ресурс деятельности организации: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 3–21.
- Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Я. А. Пономарев и психология творчества: от классики к современности // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 6. С. 5–11.
- Найденов М. И. От первичной модели группового субъекта творчества – к «побочному продукту» групп-рефлексивной услуги // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 455–481.
- Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Основные теоретические подходы в психологии управления знаниями // Психология управления в современной России: процессы труда и организации: Материалы международной научно-практической конференции. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2012. С. 4–8.
- Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Педагогика, 1967.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
- Пономарев Я. А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981. С. 79–91.
- Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.
- Пономарев Я. А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 145–276.

- Пономарев Я. А. Психика и интуиция. Неопубликованные материалы, стихи, рисунки и фотографии / Редакторы составители А. Л. Журавлев, Т. В. Галкина. М.: ООО «ТИД „Арис“», 2010.
- Пономарев Я. А., Гаджиев Ч. М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач // Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я. А. Пономарев. М.: Наука, 1983. С. 279–295.
- Пономарев Я. А., Галкина Т. В., Кононенко М. А. Музыкальная одаренность: исследование общих компонентов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной и О. Лоарера. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 95–114.
- Психологические исследования интеллекта и творчества: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина (ИП РАН, 7–8 октября 2010 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: Материалы Всероссийской конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / Под ред. Я. А. Пономарева, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова. М.: ИФ АН СССР, 1988.
- Растяников А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: Пер Сэ, 2002.
- Семенов И. Н. Социокультурные этапы психологии творчества и его рефлексивное развитие в инновационном образовании // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации: Материалы Всероссийской конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 343–354.
- Современные исследования интеллекта и творчества / Под ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Степанов С. Ю. Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 482–511.

- Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева (ИП РАН, 24–25 сентября 2015 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Михаил Иванович Дьяченко в моей жизни¹

Л. А. Кандыбович

После окончания Минского высшего военного инженерного радиотехнического училища в 1967 г. меня назначили преподавателем на профилирующую кафедру. В начале 1969 г. кафедре было предложено разработать тему, связанную с морально-психологической подготовкой курсантов к службе в войсках. Начальник кафедры, полковник Владимир Юлианович Лавриненко, кандидат технических наук, доцент, пригласил меня заняться разработкой этой темы. Опытный педагог, мудрый командир и воспитатель В. Ю. Лавриненко, по всей вероятности, учитывал мою прошлую службу в войсках и учебу в училище. После окончания Московского общевойскового командного училища им. Верховного Совета РСФСР мне довелось в период службы в Архангельске командовать взводом, быть избранным освобожденным секретарем комсомольской организации, закончить заочно историко-филологический факультет Архангельского государственного педагогического института им. М. В. Ломоносова. В дальнейшем, будучи слушателем 5 курса МВИРТУ в звании капитана, я был избран освобожденным секретарем парткома факультета. Так я один из выпуска остался в училище, а после упразднения должности секретаря парткома меня назначили на должность преподавателя.

¹ Михаил Иванович Дьяченко (1919–2006) – советский, российский военный психолог, доктор психологических наук, профессор, создатель современной школы военной психологии. Участник Великой Отечественной войны. С 1953 г. занимался научной и преподавательской деятельностью в Военно-политической академии им. В. И. Ленина и в Институте военной истории Министерства обороны СССР.

Воспоминания написаны Львом Александровичем Кандыбовичем в 2006 г. к 90-летию со дня рождения М. И. Дьяченко, но опубликованы не были; подготовлены к печати С. Л. Кандыбовичем и Т. В. Разиной в 2019 г. к его 100-летию.

Прежде чем приступить к выполнению порученной мне начальником кафедры научно-исследовательской работы, я решил проконсультироваться у наших преподавателей-обществоведов. Одним из них был полковник В. Г. Ващаев. Он хорошо знал преподавателей кафедры военной педагогики и психологии Военно-политической академии им. В. И. Ленина и дал мне телефоны ведущих ученых кафедры: А. В. Барабанщикова – начальника кафедры, его заместителя Н. Ф. Феденко и старшего преподавателя М. И. Дьяченко.



Рис. 1. Михаил Иванович Дьяченко

Лев Александрович Кандыбович (1934–2011) – советский, российский военный психолог, доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной академии информационных технологий, действительный член Академии образования Белоруссии, почетный ученый Военной академии Белоруссии, полковник запаса. Награжден орденом «За службу Родине в вооруженных силах СССР» III степени и 12 медалями, нагрудным знаком СССР «Отличник высшей школы». Работал в Минском высшем инженерном зенитно-ракетном училище противовоздушной обороны, с 1991 г. – в Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка. На разных этапах своей деятельности Л. А. Кандыбович был заместителем Председателя Общества психологов Беларуси, членом президиума Общества психологов СССР, заместителем Председателя специализированных советов по защите докторских и кандидатских диссертаций, членом Экспертного совета ВАК СССР и Белоруссии, членом специализированного докторского совета Военно-политической академии в Москве. Автор более 160 научных работ, написанных лично и в соавторстве (Дьяченко, Кандыбович, 1976, 1996, 2006; Кандыбович 2002; и др.).

Вскоре я приехал для консультации в командировку в Москву. Первый мой звонок по телефону был А. В. Барабанщикову, его не оказалось в кабинете, затем я позвонил Н. Ф. Феденко, его также не было, а М. И. Дьяченко оказался на рабочем месте. Встретились мы в вестибюле академии. Разговор продолжался не более 15 минут, М. И. Дьяченко дал мне свой домашний телефон и адрес. С этого момента начались мои консультации у Михаила Ивановича, а затем его научное руководство и совместная творческая деятельность на протяжении почти сорока лет.

Михаил Иванович был выдающимся Человеком и Ученым. Он родился 16 февраля 1919 г. в селе Седнев Черниговской области. Уже в школе проявил большие способности, много читал. К концу школы знал два языка: немецкий и французский. Окончив ее с отличием, в 1937 г. поступил в Киевский государственный университет на физико-математический факультет. При поступлении в университет, со слов Михаила Ивановича, члены приемной комиссии отметили его высокую культуру речи и глубокие знания.

Великая Отечественная война прервала учебу, Михаил Иванович добровольцем пошел на фронт. Он верил в победу и продолжение своей учебы, поэтому решил не отдавать на хранение в университет зачетную книжку и студенческий билет: прошел с ними всю войну, держа при себе в левом внутреннем кармане гимнастерки. Свой фронтovou путь Михаил Иванович начал в должности рядового, затем был комсоргом кавалерийского полка, прифронтовым разведчиком. Войну закончил в Будапеште. Слушателям академии на лекциях он говорил, что на фронте ему помогала выходить из критических ситуаций интуиция и приводил много конкретных примеров. Так, однажды во время боя он почувствовал, что надо переползти в другую сторону — и действительно, на том месте, где он только что находился, вдруг разорвался снаряд. Кроме того, он никогда не терял самообладания.

За боевые подвиги Михаил Иванович Дьяченко был награжден орденом Славы, дважды — орденом Красной Звезды, орденом Отечественной войны, двумя медалями «За боевые заслуги», медалью «За отвагу» и другими наградами.

По окончании войны он хотел вернуться в университет в Киев, но командование было против. Тогда он решил продолжить свое образование заочно по месту службы. В результате закончил в 1948 г. Благовещенский государственный педагогический институт по специальности «Математика и физика». Женился на студентке этого пединститута. В дальнейшем его супруга Надежда Захаровна рабо-



Рис. 2. Михаил Иванович Дьяченко с супругой Надеждой Захаровной и дочерью Ольгой

тала психологом. В 1948 г. у них родилась дочь Ольга, которая впоследствии с отличием закончила психологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, стала доктором психологических наук, профессором, членом-корреспондентом РАО, заведующей лабораторией психологии способностей Центра семьи и детства РАО. Два внука Михаила Ивановича также закончили МГУ им. М. В. Ломоносова с отличием и успешно работают в научно-педагогической области. Надежда Захаровна в дальнейшем стала кандидатом педагогических наук, доцентом. Работала в Москве доцентом, а затем заведующей кафедрой педагогики в ряде вузов. Почти шестьдесят лет Михаил Иванович и Надежда Захаровна прожили в любви и согласии. Надежда Захаровна была настоящим ангелом-хранителем семейного очага. Особенно хотелось отметить ее постоянную помощь Михаилу Ивановичу и мне при работе над совместными книгами. Она была нашим первым критиком, ее рекомендации, а затем и оценоч-

ные суждения были глубоко продуманными и весьма для нас полезными. Ей всегда были присущи высокая культура, тактичное и тонкое чувство юмора.

Возвращаясь к моим воспоминаниям о М. И. Дьяченко, приведу еще некоторые биографические данные. В 1950 г. он поступил в адъюнктуру Высшего Военно-педагогического института имени М. И. Калинина в Ленинграде. Там его учителями, наставниками и научными руководителями стали Б. Г. Ананьев и Г. Д. Луков. В 1953 г. М. И. Дьяченко защитил кандидатскую диссертацию (Дьяченко, 1953) и стал заниматься научно-педагогической деятельностью в Военно-политической академии им. В. И. Ленина. По его инициативе там была создана кафедра военной педагогики и психологии, которая стала первой в стране научной школой военных психологов. В 1969 г. он защитил докторскую диссертацию (Дьяченко, 1969). Михаил Иванович всегда подчеркивал, что военная психология должна быть максимально приближена к военной практике.

В своих исследованиях и публикациях он выступал против чрезмерной идеологизации отечественной военно-психологической науки, говорил о необходимости разработки ее новой методологии с учетом дореволюционного военного опыта.

М. И. Дьяченко общался практически со всеми ведущими психологами своего времени, был участником многих съездов и конференций. Мне запомнилось несколько его встреч и выступлений. В начале 1970-х годов в Институте психологии РАО на ул. Моховой проходило публичное обсуждение монографии А. Н. Леонтьева (Леонтьев, 1975). В актовом зале института все места были заняты, поэтому опоздавшие, из известных психологов, вынуждены были расположиться на авансцене. Оппонентов у Леонтьева было немало. Особенно много серьезных замечаний высказывал Ф. В. Бассин. Среди ученых, поддерживающих Алексея Николаевича, был и Михаил Иванович. Его выступление отличалось серьезной научной аргументацией, краткостью и четкостью изложения. Странников А. Н. Леонтьева оказалось в зале больше и монографию рекомендовали к опубликованию.

Мне довелось также присутствовать на встрече М. И. Дьяченко с А. В. Петровским в Академии образования в 1977 г. Мы с Михаилом Ивановичем предложили А. В. Петровскому, бывшему в то время главным ученым секретарем Академии, стать третьим автором книги «Психология высшей школы». К нашему предложению он отнесся внимательно. Сущность вопроса заключалась в том, что двум военным психологам не совсем удобно писать книгу по психологи-

ческим проблемам высшей школы в целом. Всего нами было первоначально спланировано 18 глав, по шесть на каждого автора. Но Артур Владимирович, сославшись на большую административную и научно-учебную нагрузку, отказался от нашего предложения, одобрив общую идею и необходимость издания такой монографии. Пришлось нам брать еще дополнительно по три главы и работать вдвоем. Последнее, пятое издание этой книги в 2006 г., расширенное и дополненное, ее публикации в Китае и Чехословакии свидетельствуют о непреходящей актуальности этого труда (Дьяченко и др., 2006).



Рис. 3. Лев Александрович Кандыбович

Где истоки нашего соавторства с М. И. Дьяченко? Моя кандидатская, а затем и докторская диссертации имели гриф «Совершенно секретно». В первую очередь, это было связано с раскрытием возможностей в то время нового комплекса ПВО «С-200». Основная проблема заключалась в исследовании психологической, а затем и профессиональной готовности офицеров-инженеров войск ПВО к службе в частях. За годы работы над диссертацией у меня был собран значительный материал по проблеме психологической готовности к дея-

тельности. После защиты кандидатской диссертации, весной 1973 г., я приехал домой в Минск и сразу же начал работать над монографией «Психологические проблемы готовности к деятельности» (Дьяченко, Кандыбович, 1976). Естественно, я продолжал консультироваться у Михаила Ивановича. Когда рукопись была подготовлена в первом варианте, я начал испытывать некоторую неуверенность и обратился к Михаилу Ивановичу с просьбой стать соавтором книги или ее научным редактором. Он сказал, что я этот вопрос должен решить сам. Разумеется, мне больше хотелось, чтобы мы были соавторами. С этого все и началось. Книга вышла в 1976 г.

О добросовестности, порядочности, научной ответственности, исключительном профессионализме и трудолюбии М. И. Дьяченко говорят все, кто его знал и с ним работал. Хорошей иллюстрацией этого могут служить его письма, адресованные мне, которые частично подготовлены к опубликованию в связи с 90-летием со дня его рождения¹.

Народная мудрость примерно так гласит: «Самый занятый человек — всегда свободен». Для нашей совместной работы у Михаила Ивановича всегда находилось время. Он практически ни одного вопроса не оставлял без внимания, исключительно аккуратно отвечал на все письма, брал на себя наиболее ответственные вопросы, работал очень скрупулезно. Даже когда выходила книга, он говорил: «Над ней надо было бы еще годик поработать». Он был, пожалуй, одним из самых строгих критиков наших работ.

Инициатива и идея подготовки второй нашей совместной работы «Психология высшей школы» полностью принадлежала Михаилу Ивановичу. В академии готовили преподавателей по различным гуманитарным дисциплинам для высших военно-учебных заведений. М. И. Дьяченко читал курс «Психология высшей военной школы». О некоторых вопросах организации и порядке подготовки рукописи я уже писал. К этому можно добавить, что в написании книги, обобщении материала, отборе его, помимо нашего значительного жизненного и профессионального опыта, нам помогало физико-математическое, техническое и, безусловно, гуманитарное педагогическое образование, в том числе, разумеется, и по психологии.

Особо следует вспомнить нашу совместную работу по подготовке психологического словаря. Идея также принадлежала Михаилу Ивановичу. Основой для работы стали три издания к тому време-

¹ В настоящее время письма не опубликованы и находятся в личном архиве С. Л. Кандыбовича.



Рис. 4. Михаил Иванович Дьяченко — преподаватель

ни монографии, а затем и учебных пособий по «Психологии высшей школы» (Дьяченко, Кандыбович, 1978, 1981, 1993, 2003). Началась перестройка. Мы уже официально ушли в запас по возрасту из рядов Советской армии, но продолжали работу со слушателями и курсантами как вольнонаемные. Мы запланировали составление словаря для работников высшей школы, однако при обсуждении основной стратегии написания словаря и его содержания в то время заместитель министра образования Белоруссии, а ныне ректор БГУ В. И. Стражев порекомендовал сделать словарь для всей системы образования, и это предложение было принято.

В период работы над словарем в Белоруссии начал активно функционировать фонд Сороса. Его деятельность на первых этапах проходила под лозунгом гуманизации и демократизации всех сфер, в том числе и образования. Мы приняли участие в конкурсе на получение грантов этого фонда. Всего было три тура. Первый предполагал, совместно с общей заявкой и планом книги, подготовку первых глав (разделов) труда объемом 1 п. л., второй — 50% рукописи, а третий — всей рукописи. Материалы каждого тура посылались на весьма жесткое закрытое рецензирование (по три рецензии) специалистами из всех бывших республик, входящих в СНГ. Из большого числа представленных заявок по психологической проблематике только наш словарь успешно преодолел все три тура. После этого он был



Рис. 5. Михаил Иванович Дьяченко среди коллег Института военной истории МО СССР (стоит второй справа)

издан в одном из центральных издательств Минска «Народная асвета» (Дьяченко, Кандыбович, 1996).

Было и другое испытание, связанное с перестройкой. В период 1991–1995 гг. в Беларуси активно работали представители Белорусского народного фронта (БНФ). Они настаивали, чтобы вся литература, в том числе и научная, издавалась только на белорусском языке. Первоначально мы сделали перевод на белорусский язык только терминов. Нашим официальным редактором этих переводов был доктор филологических наук, заведующий кафедрой белорусского языка. Но представители БНФ продолжали через официальные государственные органы (Академия наук Белоруссии) настаивать на переводе всего словаря. В то время Ректор БГПУ им. М. Танка, профессор Л. Н. Тихонов обещал выделить необходимую сумму денег на перевод на белорусский язык всего словаря и его перепечатку. Но в это время на государственном уровне было принято решение о двуязычии и словарь, кроме самих терминов, не пришлось переводить.

В 1997 г. в связи с 75-летием БГПУ им. М. Танка на конкурсе лучших университетских психологических книг года словарь был удостоен первой премии, авторы получили денежные вознаграждения, дипломы и памятные медали. По имеющимся запросам в 2008 г. было подготовлено уже пятое, расширенное, дополненное и уточненное, издание словаря (Дьяченко, Кандыбович, 2009).

Возвращаясь к книге «Психология высшей школы», можно отметить, что в 1982 г. за цикл работ по психологии высшей школы (монография, учебное пособие и программа) мы с Михаилом Ивановичем выдвигались на Государственную премию Белоруссии. Работы прошли успешно все предварительные туры и тайные голосования. Но до последнего тура, где конкурентом наших была еще одна работа, никто из конкурсантов не получил требуемых 2/3 голосов. Это выдвижение на Государственную премию психологических работ в Беларуси было первым и пока, к сожалению, последним.

В 1977 г. Михаил Иванович с Надеждой Захаровной и внуком Алексеем отдыхали на Рижском Возморе в Пумпари. Они пригласили и меня с семьей отдохнуть вместе с ними. Это было в августе. Мы снимали частную квартиру, а питались в пансионате «Пумпари». В этот период мы с Михаилом Ивановичем активно работали над книгой «Психология высшей школы». Каждый день на прогулках обсуждали содержание рукописи. Михаил Иванович обладал прекрасной памятью. Мне казалось, что он знает рукопись наизусть: свободное цитирование им книги и глубокое знание ее структуры делали обсуждение весьма плодотворным. В то же время у некоторых сослуживцев, да и, наверное, у части слушателей академии, могло сложиться мнение, что Михаил Иванович на занятиях излишне привязан к тексту лекций и не полагается на свою память. Но это было не так. Дело в том, что он был человеком исключительно ответственным и самым тщательным образом отработывал и продумывал текст каждой лекций, не допуская ошибочных суждений и различных вольностей. В этом я в очередной раз убедился на торжествах по поводу его 80-летия, в 1999 г. в Москве. Когда предоставили слово для выступления Михаилу Ивановичу, то он, по существу, рассказывал свою биографию, но при этом строго придерживался подготовленного им текста. Все было четко, ничего не упущено, очень хорошо и логично продумано. Казалось бы, каждый человек в любое время может вспомнить основные события своей жизни, но это будет вольное, не всегда точное и непоследовательное повествование, а у Михаила Ивановича получился точный и проверенный документальный рассказ.

Особая тема моих воспоминаний — это письма Михаила Ивановича. Практически он никогда не задерживался с ответом, поэтому можно было примерно знать, когда ты его получишь. Безусловно, многие оперативные вопросы решались по телефону, но затем подробности и детали, если это было необходимо, сообщались в письме. Весьма непросто бывало разобрать некоторые места из-за почер-

ка. Чувствовалось, что он писал быстро, с редкими исправлениями, но всегда безукоризненно грамотно и ясно по содержанию. К этому можно добавить в виде пояснения, что Михаил Иванович был в Минске всего один раз, в 1975 г. Его ввели в состав диссертационного совета в то время Минского государственного педагогического института им. А. М. Горького на разовую защиту кандидатской диссертации А. Т. Ростунова. Защита прошла успешно. Подобных обязательных случаев приезда в Минск больше не было, а потому все решалось через почту и телефон. Вообще Михаил Иванович покидал Москву редко, в основном для консультации приезжали к нему.

Возвращаясь к письмам, можно сказать, что в них отражалась вся научная, профессиональная и его личная жизнь. Если речь шла о содержании рукописи, то подробно указывалось, что и на какой странице, по его мнению, можно было бы поправить, улучшить, дополнить.

До 1991 г. я и Михаил Иванович были членами ученого совета Военно-политической академии им. В. И. Ленина. После перестройки я уже не посещал заседания, но Михаил Иванович регулярно сообщал мне в письмах о защитах диссертаций. Чаше его комментарии были доброжелательные, однако критические суждения сопровождали многие работы. У Михаила Ивановича по многим вопросам была своя, аргументированная позиция ученого, и он ее неизменно высказывал в регулярных выступлениях на заседаниях диссертационного совета.

Большое место в письмах уделялось семейным делам. Дача семьи Дьяченко находилась на значительном расстоянии от Москвы. Надежда Захаровна делала все возможное, чтобы семья больше проводила время на свежем воздухе. Никаких особых экономических функций даче не отводилось. В то же время минимально необходимые посадки на грядках, деревья и кустарники у них были. Михаил Иванович с большим пониманием относился к даче, никогда я не слышал от него, что она мешает ему в работе. Тактичность, деликатность, высокая культура отличали все содержание его жизни и деятельности, включая письма, личное общение и т. д.

Война, возраст и особенно смерть дочери Ольги в 1998 г. стали сказываться на здоровье Михаила Ивановича: начиная примерно с 2000 г. он все реже стал выходить на улицу...

Четвертое издание книги «Психология высшей школы» готовилось в 2002 г. с менее активным, чем прежде, участием Михаила Ивановича, в силу его самочувствия. Пятое издание 2006 г. было дополнено еще четырьмя главами. Михаил Иванович ознакомился с изменени-

ями и дополнениями, дал свое согласие на них. Книга была передана Михаилу Ивановичу после издания 1 августа 2006 г. По этому поводу мы говорили с ним по телефону, поздравили друг друга с очередной книгой, а 8 августа 2006 г. пришло сообщение о смерти человека, который почти сорок лет был моим Учителем.

Эти несколько страниц воспоминаний, конечно, не вместили всего, что можно и нужно сказать о нем. В то же время еще несколько его личностных особенностей хочется подчеркнуть. Михаил Иванович был прекрасным семьянином. Надежда Захаровна все время максимально старалась создать ему комфортные условия для жизни и творческого труда. Он никогда не курил, практически не употреблял спиртного. В период торжеств и приемов гостей в своем доме он выпивал одну-две символические рюмочки коньяка. Был прекрасным собеседником. Никогда не употреблял нецензурных слов. Пошлость и панибратство в его отношениях отсутствовали. Ко всем обращался уважительно, ровно и всегда на «вы».

Меркантильные вопросы и частично – вопросы быта его мало интересовали. О деньгах и гонорарах он практически не говорил, но всегда предлагал свои, в том числе и материальные, услуги, если надо было заплатить машинисткам за печатание книг, статей.

У нас никогда не было каких-либо заметных разногласий в работе. Взаимные предложения принимались на паритетных началах. Заносчивость, высокомерие, хамство, грубость для Михаила Ивановича были полностью исключены.

Таким Учителем, Человеком, Ученым, Гражданином и Семьянином вошел Михаил Иванович Дьяченко в мою жизнь.

Литература

- Дьяченко М. И. Психологический анализ подвига советского воина: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1953.
- Дьяченко М. И. Индивидуальный подход в воспитании воинов. М.: Воениздат, 1963.
- Дьяченко М. И. Психологическая подготовка к боевым действиям в условиях современной войны. М.: ВПА, 1966.
- Дьяченко М. И. Влияние боевой обстановки на психику воинов // Коммунист ВС. 1967. № 6.
- Дьяченко М. И. Психологический анализ боевой деятельности советских воинов. Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1969.
- Дьяченко М. И. Психологический анализ боевой деятельности советских воинов. М.: ВПА, 1974.

- Дьяченко М. И., Осипенков Е. Ф., Мерзляк Л. Е.* Психолого-педагогические основы деятельности командира / Под ред. И. Г. Павловского. М.: Воениздат, 1978.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн.: Изд-во БГУ, 1976.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза). Мн.: БГУ, 1978.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы: Учебник. Мн.: Изд-во БГУ, 1981.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы: Учеб. пособие. Мн.: Изд-во БГУ, 1993.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Мн.: Народная асвета, 1996.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы: Учеб. пособие для магистров пед. спец. вузов. Мн.: Тесей, 2003.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л.* Психология высшей школы: Учеб. пособие. Мн.: АСТ–Харвест. 2006.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л., Урбанович А. А., Шабуневич Б. Б.* Военная психология и педагогика. Минск: Военная академия, 1999.
- Кандыбович Л. А.* История психологии в Беларуси: Учеб. пособие / Под ред. Я. Л. Коломинского. М.: Тесей, 2002.
- Кандыбович Л. А., Дьяченко М. И.* Психологический словарь-справочник. Мн.: АСТ, 2009.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Уроки Георгия Алексеевича Балла

В. А. Мединцев

Георгий Алексеевич Балл (1936–2016), член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, доктор психологических наук, профессор, всю свою профессиональную деятельность связал с академическим институтом, который был основан в советское время и носил название Научно-исследовательского института психологии УССР, а сейчас это Институт психологии им. Г. С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины. Большая часть жизни ученого пришлось на времена СССР, когда успешно развивалась советская психологическая школа, специалисты из союзных республик активно общались и сотрудничали. Георгий Алексеевич был лично знаком со многими выдающимися советскими психологами 1960–1980 годов, его работы регулярно публиковали ведущие психологические издания страны, в постсоветский период он продолжал сотрудничество с коллегами из бывших союзных республик, несмотря на постепенно возникавшие тому помехи.

О научных достижениях Г. А. Балла написано уже немало, ознакомиться с научными работами можно на его сайте georgyball.com. Так как здесь нет возможности сколько-нибудь полно представить вклад этого ученого в психологическую науку, я ограничусь заметками о нашей совместной работе и об уроках, которые я из нее извлек. Много лет Георгий Алексеевич возглавлял лабораторию методологии и теории психологии, в которую принял меня в 1994 г. Он был руководителем моей диссертации, а со временем наше сотрудничество обрело форму соавторской работы (более пятидесяти совместных научных публикаций, включая монографию).

Научная деятельность Георгия Алексеевича началась в 1958 г. с работ по программированному обучению, многие статьи того периода были написаны им в коллективе соавторов, и то время он нередко по-доброму вспоминал. Чаще других его соавторами становились А. М. Довгялло и Е. И. Машбиц. Замысел новой статьи мог предло-

жить каждый, и обсуждение темы также было совместным. Затем писали текст (как правило, этим занимался Георгий Алексеевич — младший и, предполагаю, самый скрупулезный член этого исследовательского коллектива). Делами публикации завершённой статьи занимался кто-то из старших коллег. В дальнейшем соавторами Георгия Алексеевича были многие специалисты из нашего института и научных организаций СССР и других стран.

Наша совместная работа складывалась постепенно. Ее началом стала подготовка к публикации перевода с английского большой статьи Сержа Московичи и Иванны Марковой, которую они нам любезно предоставили (Московичи, Маркова, 2007). Я переводил, Георгий Алексеевич был научным редактором перевода, однако в этой роли он вел себя не как руководитель — мы подробно обсуждали многие содержательные моменты статьи, которые для нас обоих представляли интерес. Одним из отголосков той работы стала начавшаяся как дискуссия тема различения содержания английских терминов «*notion*» и «*concept*». Мы даже консультировались по этому поводу с одним из авторов статьи, И. Марковой. В дальнейшем данный эпизод послужил поводом для специального исследования использования в психологии терминов «концепт» и «понятие», которое было начато в наших обсуждениях, а затем воплощено Георгием Алексеевичем в ряде его работ (Балл, 2009; Балл, Мединцев, 2013; и др.).

Важнейшей составляющей нашей работы, на мой взгляд, была критическая дискуссия, которую Георгий Алексеевич охотно поддерживал, несмотря на существенное различие наших научных компетенций. В реалиях современного научного процесса профессиональные дискуссии, как правило, происходят на научных конференциях, защитах диссертаций, семинарах и т. п. Однако в таких дискуссиях побочные факторы — ограниченность во времени, необходимость строго соблюдать субординацию, преобладающее давление этических самоограничений и др. — не способствуют достижению конструктивного результата. Георгий Алексеевич в свободной неформальной обстановке охотно обсуждал со мной не только наши совместные, мои и свои тексты, но и научные публикации по интересующим нас предметам, которые мы просматривали, выделяли фрагменты для ссылок.

Нередко существенная разница в объеме и составе наших научных знаний становилась помехой конструктивному обсуждению, но тем более ценно, что Георгий Алексеевич не жалел времени, чтобы разъяснить мне те моменты своих рассуждений, которые я не понимал или оспаривал из-за нехватки необходимых знаний. С другой

стороны, полагаю, он понимал, что подобные мои возражения могут выдвигать и другие коллеги, читатели. Возможно, в таких случаях Георгий Алексеевич добивался не только (или не столько) моего понимания, сколько углубленного понимания своих (и наших) работ другими читателями. На эту тему он даже опубликовал статью с красноречивым названием «Как „усовершенствовать мысль и выразить ее еще лучше?“» (Балл, 2009).

Характер нашей работы в одной существенной ее части передает фраза, сказанная мне Георгием Алексеевичем осенью 2016 г. (привожу по памяти): «За то время, что мы в Вами занимаемся одной статьей — спорим, вносим содержательные исправления и дополнения, перестраиваем текст с самого начала, — я в своем стиле написал бы восемь статей». Так он прокомментировал высказанное мной удивление обилием публикаций у некоторых наших коллег. Тогда Георгий Алексеевич пояснял, что обычно психологи пишут тексты в одном, хорошо освоенном ими, научном и литературном стиле, поэтому такая работа протекает достаточно легко и обычно не занимает много времени. Развивая эту мысль, он высказывался в том смысле, что тематика и содержание наших текстов существенно отличаются от психологического «мейнстрима» (хотя подобные по стилю и тематике тексты, разумеется, есть) и что он это прекрасно понимает.

С самого начала в своем научном творчестве Георгий Алексеевич развивал одну методологическую идею, которую сформулировал в том же 2016 г. Эта идея состоит из двух частей: 1) повышение логического совершенства научного дискурса (в том числе научно-гуманитарного); 2) избегание односторонних, слишком ограниченных подходов к характеристике сложных явлений (Мединцев, 2017). Реализовать, причем как можно лучше, первую часть этой идеи в гуманитарном дискурсе очень непросто, для этого нужны и дополнительные интеллектуальные усилия, и значительно больше времени, — думаю, в этом основная причина трудоемкости наших совместных работ.

В публикациях о научном соавторстве, как нетрудно убедиться, преимущественно обсуждают лишь одну негативную сторону (см., например: Шехтман, 2017). Пишут об укоренившейся практике недобросовестного использования научным руководством идей и работ своих сотрудников через соавторство. У Георгия Алексеевича также были эпизоды, когда, будучи основным (или даже единственным) автором, он оказывался в списке соавторов, причем не основным. Проблема ролей соавторов дополнительно обострилась в связи с распространением в научных изданиях практики требований

при оформлении списка литературы всех авторов, кроме первого, приводить в середине библиографической записи, т. е. они автоматически становились неосновными (по ГОСТ Р 7.0.100-2018 такое оформление допустимо, но необязательно). Соблюдение этих правил приводило к тому, что в нескольких особо значимых для Георгия Алексеевича статьях 1970–1980-х годов его имя, т. е. имя их основного автора, поставлено в «глубину» библиографической ссылки (что явно вызывало его досаду даже по прошествии многих лет). В связи с этим в наших совместных работах мы по возможности пренебрегали этим правилом.

Учитывая свой профессиональный опыт и будучи человеком особенно чувствительным к этике научных и человеческих отношений, Георгий Алексеевич в работе со мной порой проявлял, на мой взгляд, излишнюю шепетильность. Например, в своей статье, в которой лишь одна часть была построена на моей идее (которая была высказана мимоходом в одном из наших обсуждений, но вскоре я счел ее не заслуживающей дальнейшего развития), Георгий Алексеевич, несмотря на мои возражения, сделал примечание об оказанной мною помощи в работе над статьей. Стоит подчеркнуть, что в изложении и теоретическом обрамлении, которое придал этой идее Георгий Алексеевич, она обрела глубокое научное содержание и отлично дополняла его собственный дискурс. И это только один из примеров проявления подлинного мастерства и такта.

Как известно многим коллегам, Георгий Алексеевич разрабатывал свою концепцию рациогуманистической мировоззренческой ориентации, а также формы ее конкретизации в различных сферах научной деятельности и психолого-педагогической практики. Суть *рациогуманизма* состоит в том, что *рационализм*, понимаемый в самом широком смысле как признание высокой ценности разума и опора на него, естественным образом оказывается одной из сторон *гуманизма*. Среди принципов рациогуманистического мировоззрения остановлюсь на одном, а именно на принципе *самоприменимости гуманистически ориентированной психологии* (Балл, 2008, 2011). Этот принцип состоит в том, что гуманистическая ориентация должна охватывать все сферы профессиональной деятельности психологов — практическую, исследовательскую, коммуникативную, методологическую, — и во всех указанных сферах следует стремиться к максимальному раскрытию конструктивных способностей самого психолога как субъекта деятельности, обеспечивать диалогическое, проникнутое уважением к партнеру и настроенное на раскрытие его конструктивных способностей, взаимодействие

с ним. Именно таким было наше соавторское взаимодействие: диалогическим, проникнутым уважением друг к другу, и оно действительно способствовало раскрытию конструктивных способностей каждого из нас. Важно отметить, что перечисленные черты профессионального общения, полагаю, могут проявиться только вне сугубо административных отношений руководителя и подчиненного, и Георгий Алексеевич это хорошо понимал. Должно быть, поэтому мне как соавтору была предоставлена полная творческая свобода, при том, что ее последствия не всегда были позитивными, — как уже было сказано, порой драгоценное время уходило на преодоление моего непонимания тех или иных теоретических моментов. Однако в целом, как представляется мне и, судя по всему, виделось Георгию Алексеевичу, стратегия гуманистически ориентированной психологии в нашей совместной работе приносила свои плоды — заметные научные результаты.

Хочу обратить внимание еще на одну сторону нашей работы. В беседах со мной и в ряде своих публикаций Георгий Алексеевич затрагивал тему роли личности ученого в достижении им научных результатов (Балл, 2008). Он полагал, что для серьезных успехов ученому необходимы не только глубокое знание исследуемых объектов, широкая эрудиция, способность к осуществлению обобщений, владение эффективными стратегиями творческого мышления и другие когнитивные качества, но и профессиональная смелость, когда мотив обретения истины оказывается сильнее мотивов достижения или сохранения социального комфорта. Речь идет, в частности, о выдвижении идей оригинальных, непривычных научному сообществу (даже «сумасшедших», по Нильсу Бору). Надо сказать, что завершение второго этапа научного творчества Георгия Алексеевича (см.: Мединцев, 2017) проходило в драматических коллизиях, связанных с защитой им докторской диссертации, ввиду оригинального и непривычного ее содержания. Сейчас его монография «Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект» является самым цитируемым научным произведением Георгия Алексеевича и значительно опережает по этому показателю другие его работы (при общем h-индексе 34 в системе «Гугл Академия»). А тогда Георгию Алексеевичу пришлось преодолеть непонимание многих коллег, в том числе занимавших высокие научно-административные посты.

Смелость ученого, как отметил Георгий Алексеевич (Балл, 2008), может проявляться в выдвижении идей, которые при своей кажущейся *простоте* обладают значительным методологическим потенциалом. Такой простой идеей, в частности, была идея трактовки *задачи*

как системы, положенная в основу его теории учебных задач, о которой сказано выше. И в дальнейшем, уже в нашей совместной работе, мы выдвинули и конкретизировали ряд достаточно простых методологических идей. В частности, упомяну трактовку культуры как структуры, состоящей из модусов, и описание изменений в культуре как процессов, компонентами которых являются указанные модусы (Балл, Мединцев, 2013; и др.), а также идея формализованного описания изучаемых в психологии процессов как преобразований модусов культуры (Балл, Мединцев, 2016; и др.). Нередко, когда мы заканчивали работу над очередным текстом по этой проблематике, Георгий Алексеевич говорил мне о том, что нам не следует ожидать скорого одобрения и поддержки наших идей, но разрабатывать их все равно стоит. В таком понимании особенности нашей научной работы проявлялось и сходство наших научных устремлений, и, по всей видимости, ряда индивидуальных черт. Наверное, это сходство и было психологической основой нашего сотрудничества.

В любой совместной работе, в том числе и в научном творчестве, время от времени возникают разногласия, которые необходимо преодолевать. Об этом немало написано в различных жанрах научной и художественной литературы, где рассмотрены различные подходы к согласованию позиций авторов и к решению коммуникативных проблем. Наиболее уместным описанием применяемой Георгием Алексеевичем тактики преодоления наших разногласий представляется воплощение им на практике рацииогуманистического *принципа медиации* в сочетании с уже упомянутым *принципом самоприменимости*. Принцип медиации состоит в том, чтобы в случаях, когда смыслы, отстаиваемые участниками взаимодействия в диалоге, отличаются друг от друга, возникает необходимость медиационной обработки этих смыслов — использования промежуточных звеньев (медиаторов) (Балл, 2011). При помощи таких медиаторов становится возможным сделать различные смыслы (при необходимости модифицированные) компонентами целостной системы, приемлемой для участников взаимодействия.

В теории, полагаю, все верно. Основная проблема, однако, состоит в том, насколько допустимо для соавторов модифицирование принципиальных для них смыслов и как поступать в случаях невозможности приемлемого модифицирования. В нашей совместной работе не раз случалось так, что одному из нас приходилось превышать «предел допустимости» модификации смыслов ради того, чтобы мы могли продвигаться дальше. В таких случаях, по моим наблюдениям, вступало в действие правило компромисса, хорошо

известное во всех сферах человеческих взаимодействий: делать взаимно соразмерные уступки. Например, Георгий Алексеевич соглашался не использовать в наших текстах некоторые стилистические обороты, которые я считаю «канцелярскими», а я порой соглашался на варианты названий статей, которые не вполне меня устраивали. Отдельные компоненты нашего теоретического дискурса, с которыми кто-либо из нас не мог согласиться (модификация смыслов была невозможна), мы не использовали в тексте, над которым работали, рассчитывая разрешить наши противоречия в дальнейшем, — нередко так и происходило.

В завершение статьи выражу надежду, что нет необходимости дополнительно пояснять ее название, приводить тривиальные фразы об уроках мудрых наставников. К сказанному добавлю лишь еще одно свое наблюдение. Из опыта продолжительного общения с Георгием Алексеевичем я сделал вывод, что принципы рацииогуманистического мировоззрения, в том числе рассмотренные в статье, как и вся концепция рацииогуманизма в целом, — это не результат «чистого» теоретизирования, а экспликация в научно-психологическом дискурсе сложившихся за долгие годы и устоявшихся этических представлений автора. Из рассказов Георгия Алексеевича о своих детстве и юности я понял, что он всегда был рацииогуманистом и просто в один из периодов научного творчества взялся за концептуальное описание своего мировоззрения. Думаю, подобные истоки можно проследить в трудах многих философов, а ведь Георгий Алексеевич Балл и был, по сути, философом во всем, чем он занимался.

Литература

- Балл Г. А. Принцип самоприменимости гуманистически ориентированной психологии // Горизонты образования. Севастополь. 2008. № 2. С. 6–21.
- Балл Г. А. Как «усовершенствовать мысль и выразить ее еще лучше»? // Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 2. С. 7–21.
- Балл Г. А. «Отношение» в контексте двухуровневой модели категориально-понятийного аппарата психологии // Мир психологии. 2011. № 4. С. 39–53.
- Балл Г. О. Система принципів рацииогуманізму // Психологія і суспільство. 2011. № 4. С. 16–32.
- Балл Г. А., Мединцев В. А. К построению формальных моделей культурных процессов // Горизонты образования. 2013. № 3. С. 186–193.

- Балл Г. А., Мединцев В. А.* Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: Монография. К.: Педагогічна думка, 2016.
- Мединцев В. А.* О статье «Система понятий...» Г. А. Балла // Гуманный разум: збірник статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла) / Наук. ред. О. В. Завгородня, В. Л. Зливков. К.: Педагогічна думка, 2017. С. 17–22.
- Московичи С., Маркова И.* Представляя социальные представления: Беседа // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 10–12. 2008. № 1.
- Шехтман Г.* Плата за соавторство. Плюсы и минусы «синдрома начальника» при подготовке научных публикаций// Независимая газета. 2017. 22 ноября. URL: http://www.ng.ru/nauka/2017-11-22/11_7120_pay.html (дата обращения: 30.06.2019).

Теоретико-методологические проблемы психологии управления в трудах Г. В. Телятникова

Т. А. Жалагина

История развития психологии в Тверском крае неразрывно связана с именем доктора философских наук, профессора Георгия Викторовича Телятникова. Заслуженный деятель науки РФ сумел объединить психологов из самых разных регионов нашей большой страны для решения проблем экономического и социального развития с опорой на психологические составляющие. В этом контексте особое значение приобрели научно-практические конференции, проводившиеся на базе Тверского государственного университета и посвященные обсуждению состояния исследований психологических проблем труда и управления в России, неизменным организатором которых выступал Г. В. Телятников (см., напр.: Современные проблемы психологии управления, 2002; и др.).

Георгий Викторович Телятников – доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик Российской академии естественных наук, Академии педагогических и социальных наук, почетный член Международной академии психологических наук, член-корреспондент Академии военных наук. С 1988 г. он являлся профессором кафедры педагогики и психологии, а затем кафедры психологии и кафедры общей психологии Тверского государственного университета. С этого периода началось тесное сотрудничество Тверского государственного университета с Институтом психологии АН СССР (РАН): готовились совместные публикации, проводились семинары для аспирантов и молодых ученых, круглые столы, конференции разного масштаба. Это научное сотрудничество продолжается и по настоящее время. На протяжении последних 15 лет проведены Международные конференции по проблемам психологии труда, организационной психологии и психологии управления, организаторами которых выступили Институт психологии РАН и факультет психологии Тверского государственного университета (Психология управления в совре-

менной России..., 2010, 2012; Психология, управление, бизнес..., 2016; и др.).

Г. В. Телятников – автор более 260 научных работ, в том числе опубликованных в США, Германии, Болгарии, Швейцарии, Латвии. Им разработан целый ряд возможных путей решения проблем психологии, философии, теории социального управления, социологии, информатики, кибернетики, экологии, военной науки. Георгий Викторович активно участвовал в процессе внедрения *многоуровневой системы образования*, теоретические и практические разработки которой продолжается в нашей стране и в настоящее время. Внимание ученого привлекали проблемы достижения преемственности уровней образования и создание для этого новых технологий высшего образования, а также проблемы методологии и теории психологического знания, сознания современного российского общества, особенно – патриотического сознания. Необходимо подчеркнуть, что выделенные научно-практические направления сегодня по-прежнему развиваются (см., напр.: Высшее образование..., 2015, 2016; Психологическое образование..., 2017; и др.).

В трудах Г. В. Телятникова получили разработку следующие научно-методические проблемы: преемственность в многоуровневой системе высшего образования, методология построения оптимальной модели учебного процесса, комплексный подход к повышению качества подготовки специалистов, методология обеспечения единства содержания и методов обучения с учетом психологических аспектов экологии, экологической безопасности.

Профессором Г. В. Телятниковым созданы, опубликованы и прочитаны авторские курсы «Философия», «Русская философия», «Общая психология», «Психология и педагогика», «Психология управления», «Методологические проблемы психологии», «Социальные и психологические основы психологии государственного управления», «Психология и социология компьютеризации», «Психология управления в школе» (Телятников, 1997 и др.).

Особое место в научно-исследовательской деятельности Г. В. Телятникова занимала психология управления. Он изучал такие вопросы, как соотношение методологии, теории и практики психологии управления в современных условиях, типология руководителей и стилей управления, психологическая характеристика управляемости коллектива (Телятников, 2001 и др.). Особое внимание уделялось проблеме парадигмы психологии управления. В своих работах он делает главный и наиболее значимый вывод о том, что основу современной психологии составляет парадигма психологии управления.

Парадигма психологии управления, по мнению Г. В. Телятникова, неразрывно связана с пониманием самой психологии управления. Суть современной парадигмы управления, обобщившей мировые достижения методологии, теории и практики управления, базируется на следующих двух взаимосвязанных положениях. Во-первых, определяющим фактором по отношению целей, задач, функций, структуры, систем, процессов и способов управления, их функционирования, организации и развития выступает внешняя среда системы управления. Во-вторых, внутри системы управления воздействие субъекта на объект зависит от того, в какой мере учитываются, формируются и используются потребности, интересы, установки, мотивации, экспектации персонала (Жалагина, Короткина, 2019; Телятников, 2004; и др.).

Можно утверждать, что современная парадигма управления является, по существу, и современной парадигмой психологии управления (Телятников, 2004 и др.).

Далее автор пишет о том, что при рассмотрении положения парадигмы о решающем влиянии внешней среды на управление, нельзя не заметить того, что некоторые исследования в области управления недооценивают этого влияния, детерминирующего психологические компоненты управления. Нередко все внимание сосредоточивается на микросреде, на психологическом состоянии системы и процессов управления. Георгий Викторович считает, что, по существу, это – отход от тех принципов исследования, которые оставили нам Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев и др. (Телятников, 2004).

В этой же связи, на наш взгляд, очень важным элементом всех трудов Г. В. Телятникова является рассмотрение и определение сущности общественного сознания как отражения бытия, всей системы общественных отношений, и отношения общества к ним. Исходя из этого, содержание общественного сознания представляет собой совокупность взглядов, в том числе теоретически обоснованных, и чувств по отношению к характеру существующих общественных отношений. Тогда система общественного сознания предстает как соотношение идеологии и общественной психологии, теоретического и обыденного сознания, форм общественного сознания (Телятников, 2004).

Говоря о формах общественного сознания, Г. В. Телятников отмечает, что наряду с традиционным рассмотрением политического, правового, нравственного, эстетического, религиозного, философского сознания целесообразно изучать экономическое и экологичес-

кое сознание. Продолжают свое развитие и такие формы общественного сознания, которые отражают явления, играющие значительную роль в жизни общества. К их числу автор относит «патриотическое сознание» (там же).

На основе рассмотренных методологических положений и результатов лонгитюдных исследований, проведенных на протяжении двух десятков лет Институтом комплексных социальных исследований РАН, Г. В. Телятников выделил характерные черты сознания современного российского общества, отражающего процессы формирования рыночной экономики и демократического, социального, правового, федеративного государства. Он утверждал, что идет формирование нового общественного сознания, адекватного этим процессам.

Одним из видов общественного сознания и в то же время одним из его состояний является *патриотическое сознание*. По своему содержанию это совокупность идей, взглядов, мыслей, чувств, настроений, эмоций, установок, мотивов, выражающих отношение к своей стране, любовь к ней, преданность ей, готовность действовать во имя ее блага, готовность защищать ее — и если необходимо, то с оружием в руках — от нападений извне. Но патриотическое сознание — это не только готовность действовать, но и в большей мере само действие (Телятников, 2004, с. 34). Следует отметить, что близкое понимание патриотизма встречается в современных психологических публикациях (см., напр.: Юревич, Журавлев, 2016; и др.).

Наряду с патриотическим сознанием Г. В. Телятниковым рассмотрены особенности *управленческого сознания*, столь важные в период экономических преобразований общества (о последнем подробнее см.: Психология, управление, бизнес..., 2016; Социально-психологическая динамика..., 1998; и др.). Гражданское общество и правовое государство являются наиболее приемлемыми и гуманистичными сегодня для человечества формами организации его жизнедеятельности. Они обеспечивают свободу личности и ее ответственность благодаря тому, что гражданское общество — это общество экономически и политически независимых людей (подробнее см. в философских и социологических работах: Проблемы субъектов..., 2007; Россия в глобализирующемся мире..., 2007; Современная социальная реальность..., 2014; и др.).

Непременным условием осуществления прав человека, как считает ученый, является формирование (начиная со школьной скамьи) *правового сознания* — одной из форм сознания общества (общественного сознания), одного из элементов духовной культуры,

прежде всего правовой культуры, представляющей собой определенный уровень знания населением законов, их выполнения, качественное состояние правотворчества, способы правовой деятельности и ее результаты (Телятников, 2004, с. 43–44). Сущность его заключается в том, что оно отражает правовую действительность: правовые нормы, судебную власть и правовые учреждения, правовые отношения, т. е. общественные отношения между людьми, между ними и обществом, государством, между обществом и природой, урегулированные нормами права.

В условиях расширения глобального информационного пространства значительно возрастает роль информации в развитии современной цивилизации. Наличие в обществе информационной сферы, информационных отношений находит свое отражение такой форме сознания общества, как *информационное сознание*. Г. В. Телятников выделяет следующие компоненты информационной сферы общества: существующая в обществе информация, процессы ее передачи, переработки и использования потребителями, программно-техническая база, наука об информации и организации этих процессов. Отдельно выделяются информационные отношения, выступающие как отношения принадлежности, распределения, обмена и использования информации, т. е. информационного взаимодействия субъектов, к которым относятся индивид, коллектив, общество, государство, нации, различные общественные образования, мировое сообщество (Телятников, 2004, с. 47–48).

Наиболее значимым и крайне актуальным в современных условиях является выделение автором в особый вид *экологического сознания*, которое может обеспечить экологическую безопасность. Будучи одной из форм сознания общества, оно по своему генезису представляет собой отражение людьми реально существующей совокупности сложных и противоречивых отношений между обществом и природой, человеком и природой, приобретающих в последнее время кризисный характер. По своему содержанию экологическое сознание — это совокупность идей, мыслей, взглядов, теорий, настроений, чувств, установок, мотивов, эмоций, выражающих отношение общества к природе, к взаимодействию с ней. По своей структуре экологическое сознание выступает как соотношение экологической идеологии и экологической психологии (Телятников, 2004, с. 52–53).

По мнению ученого, специфика психологии труда и психологии управления заключается в том, что это особый вид воздействия — психологическое воздействие субъекта труда и управления на его объект с учетом психологических особенностей объекта, ко-

торый рассматривается с точки зрения его психологической управляемости. Управление, как писал ученый, имеет человеческое измерение. По его мнению, эффективность управления в решающей мере зависит от положения человека в обществе, от удовлетворения его различных потребностей, интересов, настроений (Телятников, 2001а, б и др.).

Особое внимание в трудах Г. В. Телятникова уделено *личности руководителя* организации. Он говорит о том, что необходимо исследовать волю, характер, темперамент, направленность личности руководителя, стиль его деятельности, взаимоотношения с коллективом, психологический климат в нем. Но нельзя это рассматривать только изнутри организации. Необходимо видеть, учитывать влияние на его личность экономического состояния общества, развития социальной сферы, культуры, общественной и групповой психологии. Рассматриваются и вопросы, касающиеся предупреждения конфликтов в организациях, которому, по мнению ученого, способствуют прежде всего наличие знаний о психологических механизмах принятия решения, об управляемости коллектива, о типологии руководителей, психологических требованиях к ним и их стилю; приобретение умений и навыков применения психологических методов управления коллективом, разрешения конфликтов, психологического консультирования руководителей.

Большое значение в трудах Г. В. Телятникова отведено разработке теоретико-методологических основ психологической науки. Так, например, в работе «Методология и теория психологических наук» автор выделяет значимость методологии и теории для психологических исследований в конце XX в., когда в области психологии происходил процесс дифференциации, значительно опережающий процесс интеграции, и получили развитие эмпирическая и практическая психология. Он рассматривает вопрос о том, как с помощью методологии решаются методологические проблемы психологических наук, а с помощью теории — их теоретические проблемы (Телятников, 2004).

Автор говорит о том, что *методология* как учение о методах познания и практики, как теоретическое обоснование методов и их применения существует не сама по себе (это относится и к методу), а является методологией по отношению к какой-либо или каким-либо наукам, теориям. Она живет в процессах познания и практики. В качестве методологии выступает наука, теория, положениями которой руководствуются в этих процессах. По мнению Г. В. Телятникова, методология должна быть методологией конкретной науки,

в данном случае — психологии, а не методологией в общем понимании (Телятников, 2004).

Достаточно подробно им рассматриваются *критерии* выполнения той или иной наукой или теорией роли методологии, т. е. методологической функции. К таким критериям автор относит большую степень обобщения по отношению к другим наукам (всем или группе наук); возможность использования законов и принципов данной науки, теории как более общих и действующих в других науках; применение понятий данной науки путем наложения ограничений, обусловленных спецификой других наук, и т. д.

Методология психологических наук, по мнению Г. В. Телятникова, имеет свои особенности. Он отмечал происходивший в то время в психологии процесс бурной дифференциации, опережающий процесс интеграции, и в этом видел одну из причин многоуровневости ее методологии. Ученый подчеркивал необходимость иметь частную методологию для всех психологических дисциплин. В качестве таковой может выступать общая психология как специальная обобщенная теория. Об этом, как пишет автор, говорили в свое время Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн (Телятников, 2004). Автор выделил некоторые концепции, имеющие методологическое значение и выполняющие методологическую функцию для ряда психологических наук. К ним он отнес концепции культурно-исторической детерминации психики и единства сознания и деятельности.

По мысли Г. В. Телятникова, *соотношение методологии и теории* психологических наук заключается в следующем: 1) только хорошо разработанная теория высокого уровня и большой степени обобщения может выполнять роль методологии психологических наук; 2) четкое разграничение методологии и теории, методологических и теоретических проблем психологии дает возможность более эффективного развития теории психологических наук и решения их теоретических проблем.

Достаточное внимание в своих трудах Г. В. Телятников уделяет *кибернетике*. Он пишет о том, что многие ошибки в управлении объясняются незнанием или слабым знанием кибернетики теми, кто управляет, подтверждая правоту своих слов соответствующими выводами (Телятников, 2004, с. 11).

Кибернетика, как считает Г. В. Телятников, помогает нам понять, в чем заключается специфика управления. Во всех системах управления имеются две принципиально различные, но взаимодействующие, взаимопроникающие группы связей, отношений. Кибернетика дает нам возможность рассматривать само управление

как совершаемый циклический процесс поступления, переработки и выдачи информации, процесс подготовки, принятия, доведения до объекта управления решения и организации его реализации. С позиции кибернетики раскрывается логика процесса управления, строится его алгоритм.

По своему содержанию психология управления представляет собой единство двух аспектов: 1) учет влияния психологического фактора, т. е. мыслей, чувств, настроений, эмоций, мотивов, установок, ожиданий на сферу управления и 2) использование психологических способов управляющего воздействия. Методологию психологии управления составляют мировоззренческие, философские положения, общая теория систем, информатика, кибернетика, теория управления обществом, социология, правоведение, общая психология, социальная психология, политология (Телятников, 2001а, б, 2002 и др.).

Таким образом, психология управления как наука формируется как ответ на общественную потребность. Этим определяются ее цель — изучать и учитывать роль психологического фактора, человеческих отношений в управлении, и ее задачи — осуществлять теоретические и эмпирические исследования в своей области, разрабатывать практические рекомендации по повышению эффективности управления за счет наиболее полного и гуманистического использования психологического фактора.

Особое внимание в работах Г. В. Телятникова отведено управленческому труду учителя. Можно выделить такие взаимосвязанные, взаимопроникающие, переплетающиеся компоненты этого многоаспектного феномена, как труд обучающего, труд воспитывающего, труд управляющего. Вполне правомерно говорить об управленческом труде учителя. Успех, результаты каждого урока во многом зависят от того, насколько учитель управляет классом, в какой мере его педагогический труд имеет управленческий компонент (Телятников, 1997, 2000 и др.).

Управленческий труд учителя имеет свои особенности. Во-первых, здесь происходит совпадение субъекта труда и субъекта управления в лице учителя, объекта труда и объекта управления в лице учащегося. Во-вторых, управление здесь, при всей зависимости учащихся от оценок их успеваемости учителем, носит не административный характер, а представляет собой функцию таких компонентов власти, как убеждение, авторитет, влияние лидера. Поэтому особенно важную роль играют психологические средства управляющего воздействия учителя. Совокупность данных средств, применяемых исходя из познания объекта управления (т. е. учащихся),

составляет психологическую основу управленческого труда учителя (Телятников, 1997). Одним из самых эффективных психологических средств управленческого труда учителя является всемерное поощрение ученического самоуправления, открывающее возможности наиболее полного выражения личности учащегося, повышения его ответственности, формирования гражданственности (Телятников, 2000 и др.).

Педагогические основы управленческого труда руководителя — одна из важнейших проблем психологии управления, психологии управленческого труда, педагогической психологии и психологии педагогического труда. Она требует своей разработки при совместном участии теоретиков и практиков. Сегодня необходимо видеть и решать актуальные методологические и теоретические проблемы психологической науки с учетом всех уровней, составных частей, их методологии и классических, а также ныне разрабатываемых психологических теорий (о последнем см., например: Парадигмы в психологии..., 2012; Психологическое знание ..., 2018; Теория и методология ..., 2007; и др.). Это касается всех психологических наук и способствует процессу их интеграции, который не должен носить искусственный характер, но осуществляется с помощью общей и частной методологии. Особое значение приобретает в этом отношении общая психология как частная методология всех психологических наук и общая теоретическая часть каждой психологической науки, обладающая определенной степенью обобщения.

Надо всегда помнить о том, что только хорошо разработанная теория высокого уровня может выполнять роль методологии психологических наук. Поэтому сегодня особое значение приобретает сама психологическая теория, представляющая собой форму достоверного научного знания и являющаяся научным инструментом исследований психики (Жалагина, Короткина, 2019; Телятников, 2005а; и др.).

Таким образом, можно говорить о том, что Г. В. Телятников инициировал выделение наиболее значимых направлений в развитии психологии труда и психологии управления. Свое место в парадигме психологии управления нашли психологические средства и условия управляющего воздействия. Именно такой подход к рассмотрению этих проблем является основой создания *гражданского общества*. Ученый считал, что гражданское общество — это общество экономически и политически независимых людей, владеющих частной собственностью, объединенных в ассоциации, через которые осуществляется их определяющее влияние на государство путем уча-

тия в принятии решений и реализуется контроль за чиновниками. Соответственно, правовое государство — это государство, в котором защищены права и свободы человека, господствует не власть должностного лица, а право, закон (Телятников, 2005а и др.). Только соблюдение всех этих условий, по мнению ученого, обеспечит людям жизнь без потрясений и репрессий. Надо верить в то, что именно такой будет наша великая Родина — сильным и процветающим правовым государством с активным гражданским обществом (Телятников, 2004). Это, несомненно, будет способствовать сохранению мира и продолжению процесса созидания и творчества в глобальном мировом пространстве. Недаром Георгий Викторович Телятников занесен в энциклопедию «Лучшие люди России» и книгу «Философы России XIX–XX вв.».

Литература

- Высшее образование для XXI века: XII Международная научная конференция: Материалы и доклады. Секция 4. Психологические проблемы образования / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: МосГУ, 2015.
- Высшее образование для XXI века: Доклады и материалы. Секция 4. Психологические проблемы образования / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: МосГУ, 2016.
- Жалагина Т. А., Короткина Е. Д. Глобальная психология: от истории к перспективам развития // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 3. С. 119–123.
- Новое в науках о человеке: К 85-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова / Отв. ред. Г. Л. Белкина; ред.-сост. М. И. Фролова. М.: Ленанд, 2015.
- Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. В. Корниловой, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Проблемы субъектов в постнеклассической науке / Отв. ред. В. И. Аршинов, В. Е. Лепский. М.: Когито-Центр, 2007.
- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Психология образования: педагог-психолог в мире школы: Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции. М.:

- Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2017.
- Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия / Под ред. А. Л. Журавлева и др. Тверь: Изд-во ТГУ, 2016.
- Психология управления в современной России: теория, эмпирические исследования, практика: Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. А. Л. Журавлева и др. Тверь: Изд-во ТГУ, 2010.
- Психология управления в современной России: процессы труда и организации: Материалы международной научно-практической конференции. Тверь: Изд-во ТГУ, 2012.
- Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В. С. Степин. М.: Наука, 2007.
- Современные проблемы психологии управления / Отв. ред. Т. П. Емельянова, А. Л. Журавлев, Г. В. Телятников. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002.
- Современная социальная реальность России и государственное управление: социальная и социально-политическая ситуация в России в 2012 г.: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Г. В. Осипова, С. Г. Кареповой. М.: ИСПИ РАН, 2014.
- Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
- Телятников Г. В. Психологические основы управленческого труда учителя // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования. Т. 10 / Ред. В. В. Новиков, Ю. П. Платонов, А. А. Шикун. Тверь: Лилия ЛТД, 1997. С. 48–50.
- Телятников Г. В. Психологическая управляемость коллектива // Современные психолого-педагогические проблемы: Сб. статей: Вып. 1. Тверь, 2000. С. 71–76.
- Телятников Г. В. Соотношение методологии, теории и практики психологии управления // Психология управления в современной России: Материалы научной конференции / Отв. ред. В. А. Гавриков. Тверь: ТГУ, Изд-во «Институт психологии РАН», 2001а. С. 17–21.
- Телятников Г. В. Теория и практика психологии управления // Проблемы психологии и эргономики. 2001б. № 2. Часть II. С. 56–57.
- Телятников Г. В. Соотношение методологии, теории и практики психологии управления // Современные проблемы психологии управления / Отв. ред. Т. П. Емельянова, А. Л. Журавлев, Г. В. Телятников. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 18–35.

- Телятников Г. В. Методология и теория психологических наук: Учеб. пособие. Тверь: Лилия Принт, 2004.
- Телятников Г. В. Два цвета времени: Воспоминания и размышления Григория Третьякова о добрых людях в недобрые времена. Тверь: ООО «Издательство М. Леонтьевой», 2005а.
- Телятников Г. В. Профессионализм современного российского управляющего // Формирование социальной ответственности как базовой ценности личности молодого специалиста в образовательной практике региона: Материалы научной конференции. Тверь, 2005б. С. 56–57.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Юревич А. В., Журавлев А. Л. Патриотизм как объект изучения психологической науки // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 3. С. 88–98.

Тверской след в эргономике (памяти П. Я. Шлаена)

Е. Г. Баранов

Город Тверь (в советское время Калинин) является одним из значимых мест в истории отечественной эргономической науки. В научных и образовательных организациях, а также на промышленных предприятиях Калинина трудились несколько энтузиастов, увлеченных проблемами научной организации труда, управления, инженерной психологии и промышленной эстетики. Человеком, объединившим их научные интересы и организовавшим на этой основе самобытную научную школу, был Пинхус Яковлевич Шлаен. Именно поэтому мы решили в названии нашей работы частично повторить название известной статьи П. Я. Шлаена, опубликованной в 2007 г. (Шлаен, 2007).

Особым импульсом к формированию калининской эргономической школы стало Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» от 18.07.1972 г. № 535. Во исполнение этого постановления при Калининском обкоме КПСС был создан Комитет научной организации труда (НОТ), состоящий из четырех секций: секции научной организации труда, секции социального планирования, секции автоматизированных систем управления и секции инженерной психологии (эргономики). Последнюю секцию возглавил сотрудник ЦНИИ-2 Министерства обороны СССР кандидат технических наук П. Я. Шлаен.

К этому времени Пинхус Яковлевич возглавлял в ЦНИИ-2 отдел инженерной психологии и завоевал известность и авторитет среди военных ученых и конструкторов. Правда, эта известность не всегда способствовала его карьере. В начале 1970-х его едва не исключили из партии «за пропаганду буржуазной лженауки эргономики». За этим могло последовать увольнение из Вооруженных сил, и только личное обращение к Главнокомандующему Войсками ПВО Маршалу Советского Союза П. Ф. Батицкому позволило П. Я. Шлаену избе-

жать этой участи. А в 1975 г. он вместе с другими участниками работ по созданию автоматизированного комплекса аппаратуры для подготовки боевых расчетов зенитно-ракетных комплексов становится лауреатом Государственной премии СССР.

Приступая к формированию секции инженерной психологии Комитета НОТ при Калининском обкоме КПСС, Пинхус Яковлевич определил для себя в качестве главной задачи подготовку кадров эргономистов. Для решения этой задачи он объединил силы психологов, работавших в вузах Калинина, прежде всего в Калининском педагогическом институте и в Военной академии противовоздушной обороны МО СССР. Продолжительное время его коллегами были кандидат педагогических наук И. М. Подберезин, доктор психологических наук А. Ф. Шикун, кандидат психологических наук Н. Н. Луковников, доктор философских наук Г. В. Телятников и др. (подробнее см.: Журавлев, Жалагина, 2017).

Но главным детищем П. Я. Шлаена стал «Эргоцентр». Датой его образования считается 30 ноября 1990 г. В этот день было принято решение Государственной комиссии Совета Министров СССР по военно-промышленным вопросам № 324, которое заложило основу для последующего создания Межотраслевого центра эргономических исследований и разработок в военной технике.

Основными направлениями работы этого центра были следующие:

- организация эргономических исследований и разработок, научно-методическое руководство внедрением их результатов в практику;
- проведение независимой эргономической экспертизы важнейших образцов специальной техники и техники народнохозяйственного назначения;
- разработка нормативно-технических документов по эргономике.

В дальнейшем «Эргоцентр» оправдал свое название, став одним из ведущих центров инженерной психологии и эргономики в России (Сергеев, 2008). А 9 февраля 1995 г. собрание эргономистов Москвы, Санкт-Петербурга и Твери провозгласило создание Межрегиональной эргономической ассоциации (МЭА), одним из учредителей которой стал и «Эргоцентр». Через 2 месяца учредительное собрание утвердило ее Устав. 7 августа 1995 г. ассоциация была зарегистрирована в Тверском департаменте Министерства юстиции РФ. Первым президентом ассоциации был избран заслуженный деятель науки, доктор технических и психологических наук, профессор Пинхус Яковлевич Шлаен. Первым вице-президентом МЭА стал заслу-

женный деятель науки, доктор технических и психологических наук, профессор Владимир Маркович Львов (см., напр.: Актуальные проблемы..., 2018). В июне 1997 г. на 13-м Международном конгрессе по эргономике в Финляндии МЭА России была включена в состав Международной эргономической ассоциации.

Основными направлениями функционирования МЭА являются:

1. Научная деятельность: выполнение научно-исследовательских работ в области эргономики.
2. Практическая и производственная деятельность: реализация проектов и эргономических разработок, проведение экспертиз научных работ и научно-технических разработок, эргономическое консультирование.
3. Информационно-пропагандистская и образовательная деятельность: МЭА является инициатором подготовки эргономистов в России, с ее участием был разработан и утвержден паспорт специальности высшего профессионального образования 220101 «Эргономика», подготовлен стандарт этой специальности и изданы учебники.
4. Организационная деятельность: МЭА является одним из учредителей Международной академии проблем человеческого фактора. Ассоциация организует и проводит международные и национальные научно-практические конференции и семинары по эргономике, занимается подготовкой и выпуском журнала «Человеческий фактор» и бюллетеня «Эргономист».

Таким образом, тверская научная школа инженерной психологии и эргономики внесла огромный вклад в развитие этих двух отраслей отечественной науки, которые продолжают успешно функционировать и в настоящее время (Актуальные проблемы..., 2015, 2018 и др.; Бодров, Дикая, Журавлев, 2011; и др.). Основная заслуга в этом принадлежит известному военному ученому, доктору технических и психологических наук, профессору Пинхусу Яковлевичу Шлаену. Пинхус Яковлевич — автор более 300 научных трудов, лауреат Государственной премии СССР, премий им. Чижевского и Госкомоборонпрома, кавалер трех орденов «Золотая звезда Вернадского». Он являлся академиком девяти российских и ряда зарубежных академий наук, президентом Межрегиональной эргономической ассоциации. Кроме организации и проведения научной деятельности, П. Я. Шлаен преподавал в нескольких российских вузах, являлся профессором МАИ. Участник Великой Отечественной войны, он был награжден орденами Красной Звезды, «За службу Родине в Вооруженных

Силах СССР» III степени, «Отечественной войны» II степени, 20 медалями, в том числе «За боевые заслуги».

Литература

- Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 7 / Под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 8 / Под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Бодров В. А., Дикая Л. Г., Журавлев А. Л.* Психологическая адаптация к профессиональной деятельности: основные направления и результаты современных исследований // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 3 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 9–32.
- Журавлев А. Л., Жалагина Т. А.* 90-летию выдающегося ученого – Шикуну Алексея Федоровича, посвящается // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников. Тверь: ТвГУ, 2017. С. 10–15.
- О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране: Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР, № 535 от 18.07.1971 г.
- Сергеев С. Ф.* Инженерная психология и эргономика. М.: НИИ школьных технологий, 2008.
- Шлаен П. Я.* Тверской след в эргономике (к 40-летию эргономических исследований в городе Калинин) // Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. 2007. Вып. 1. С. 6–9.

Значение трудов И. П. Волкова в становлении социальной и спортивной психологии

Е. Д. Короткина, А. Л. Меньщикова, И. Г. Станиславская

Становление социальной психологии в нашей стране неразрывно связано с именем Игоря Павловича Волкова, доктора психологических наук, профессора, заслуженного деятеля науки России. Выдающийся спортсмен, мастер спорта по плаванию, чемпион СССР по плаванию 1958 г., после окончания в 1962 г. педагогического факультета Ленинградского дважды орденоносного института физической культуры им. П. Ф. Лесгафта (ГДОИФК) по направлению института начинает свою профессиональную деятельность в тюрьме. Работа с таким сложным контингентом, как взрослые заключенные, приводит его к мысли о необходимости приобретения психологических знаний, и в 1966 г. он заканчивает факультет психологии Ленинградского государственного университета им. А. А. Жданова, получив вторую специальность – «социальный психолог».

Следующим этапом творческой и профессиональной деятельности Игоря Павловича стала его работа на кафедре социальной психологии Ленинградского государственного университета с 1969 по 1981 г., возглавляемой ее основателем, профессором Евгением Сергеевичем Кузьминым, продолжавшим традиции, заложенные Б. Г. Ананьевым. Сотрудники кафедры (а среди них были такие известные ныне отечественные психологи, как В. Е. Семенов, А. Л. Свенцицкий, Н. Н. Обозов, Е. Н. Емельянов, А. А. Русалинова, Э. С. Чугунова и др.) не только занимались научно-преподавательской деятельностью, но и активно взаимодействовали со многими крупными производственными объединениями страны, проводили большое количество научно-практических исследований трудовых коллективов на предприятиях и в административных учреждениях Ленинграда и других городов Советского Союза. Как вспоминает В. Е. Семенов в интервью «Психологической газете», «вместе с И. П. Волковым и Н. Н. Обозовым я работал в особняке графов Бобринских на Галерной (тогда еще Красной) улице в 1970-е годы,

где размещался тогда НИИ комплексных социальных исследований и частично — факультет психологии Ленинградского университета. В особняке Бобринских тогда пульсировала удивительная творческая жизнь. Мы были фанатами социальной психологии, целые дни, до самой ночи шли эксперименты на кибернометре Н. Н. Обозова, семинары, дискуссии, обсуждения новой научной литературы, отсюда мы уезжали на предприятия Ленинграда и других городов для социально-психологических исследований, а также в различные учреждения на научные конференции. Здесь же была исключительно женская группа под началом Аллы Александровны Русалиновой, много лет проводившая исследования по заказу научно-производственного объединения «Светлана», действовал вычислительный центр, в котором работал выпускник университета математик Борис Гребенщиков, а в самом большом зале — защищали диссертации» (Семенов, 2018).

Осуществляя прикладные социально-психологические исследования, И. П. Волков адаптировал метод социометрии, учитывая специфику и запрос советской действительности, в которой значение коллектива, структуры взаимоотношений в нем и индивидуальные характеристики каждого члена группы имели важное практическое значение. Характеристики группы рассматривались с позиции построения взаимоотношений в коллективе (в производственном коллективе, в научной группе, в школе и др.). Научной новизной метода было то, что он давал срез сложившихся в группе отношений на настоящий момент, показывающий место каждого члена группы в коллективе, позволяющий измерить социометрический статус и индивидуальные особенности отношения каждого к группе, на основе этого дать прогноз развития группы и разработать ряд мер для их оптимизации и коррекции.

Собранный им совместно с сотрудниками факультета практический материал послужил основой для написания кандидатской диссертации «Социометрия как метод социальной психологии», которую он защитил 1969 г.

С 1969 по 1981 г. И. П. Волков, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии ЛГУ им. Жданова, активно разрабатывает широкую область социально-психологических вопросов, связанных с проблемами структуры и динамики малых групп, процессов лидерства и руководства, межличностного общения, методов социально-психологической диагностики и др. В 1970 г. он публикует не потерявшее своего значения до настоящего времени подробное руководство под названием «Социометрические методы в со-

циально-психологических исследованиях». В 1974 г. в соавторстве с Ю. Н. Емельяновым и Е. С. Кузьминым подготовлена к изданию и опубликована книга «Руководитель и коллектив», в которой выделены и описаны социально-психологические методы аттестации кадров, подходы к планированию развития коллективов, исследованы социально-психологические проблемы руководства (Кузьмин, Волков, Емельянов, 1974). Многие его работы в области промышленной социальной психологии можно считать предпосылкой для развития возникшего гораздо позже такого научного направления, как организационная психология.

Итогом научной деятельности И. П. Волкова в этот период становится защита докторской диссертации в 1980 г. на тему «Социальная психология малых групп и коллективов» (научный консультант — проф. Е. С. Кузьмин).

В этом же году по приглашению В. У. Агеевца, ректора ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, И. П. Волков принимает заведование кафедрой психологии в этом вузе. В 1984 г. ему присваивается звание профессора.

Под руководством И. П. Волкова подготовлено и защищено 30 кандидатских и 5 докторских диссертаций по психологическим наукам. На кафедре психологии регулярно проводились научные семинары с привлечением ведущих спортивных психологов Ленинграда; докторов психологических наук Е. П. Ильина, В. Л. Маришука, В. Н. Плахтиенко и др., активно работавших спортивными психологами со сборными страны и Ленинграда. Сотрудники кафедры под руководством Игоря Павловича успешно вели научную деятельность по решению комплексной проблемы функциональных резервов спортсмена: в те годы по вопросам разработки этой темы институт по праву стал ведущим вузом страны. Сотрудники кафедры не только в тот период, но и в последующие годы принимали активное участие в составе комплексных научных групп (КНГ) при сборных командах города и страны. Под его началом работали такие корифеи спортивной психологии, как Геннадий Дмитриевич Горбунов, внесший громадный вклад в подготовку пловцов сборной Советского Союза, Леонид Николаевич Радченко, осуществлявший психологическую подготовку борцов.

В течение тридцати лет Игорь Павлович возглавлял кафедру психологии Санкт-Петербургской государственной академии физической культуры им. П. Ф. Лесгафта (СПбГАФК), а с 2008 г. — Университета физической культуры и здоровья в Санкт-Петербурге.

В 1992 г. по ходатайству членов кафедры решением ученого совета вуза кафедре психологии было присвоено имя Авксентия Цезаре-

вича Пуни, заложившего основы ленинградской школы психологии спорта, чье имя она с честью носит по настоящее время. В этом же году при кафедре Игорь Павлович создает акционерное общество «Интенсивно обучающая фирма „Игослав“», что позволило преподавателям участвовать в профессиональной подготовке спортивных психологов и осуществлять консультационную работу на более высоком учебно-методическом уровне.

В 1994 г. И. П. Волков выдвигает идею создания Балтийской педагогической академии (БПА), а 30 октября 1994 г. избирается ее президентом. Под редакцией Игоря Павловича начинает издаваться «Вестник Балтийской педагогической академии», в котором публикуются работы как молодых, так и ведущих ученых в области психологии и педагогики в нашей стране и за рубежом.

С опорой на новейшие результаты исследований в области психологии и психологии спорта разрабатываются следующие учебные курсы для студентов:

- психология спорта (И. П. Волков, Г. Д. Горбунов, Е. Н. Сурков, Л. К. Серова, Н. Б. Стамбулова, А. Н. Николаев, В. В. Андреев, Вл. В. Андреев, И. Г. Станиславская);
- возрастная психология (Б. Н. Смирнов, Н. Б. Стамбулова, Д. Я. Богданова, А. Л. Меньщикова, Е. Е. Хвацкая, О. В. Коршунова);
- социальная психология (И. П. Волков, В. И. Румянцева, А. Л. Штукерт).

В 2002 г. под редакцией И. П. Волкова был опубликован «Практикум по спортивной психологии», в котором представлены разнообразные отечественные и зарубежные психологические методы и приемы, нашедшие широкое применение в профессиональной подготовке спортивных специалистов. Используются разработки сотрудников кафедры в области психологической диагностики, применен их многолетний опыт психологической помощи и консультирования. Практикум является полезным учебно-методическим пособием не только для спортсменов, но и для тренеров на разных этапах спортивного совершенствования и формирования психологической готовности к соревнованиям.

Еще одним направлением научно-исследовательской деятельности И. П. Волкова было более чем тридцатилетнее изучение природы психики, ее взаимоотношений с физическим телом человека и социумом с позиций научного и мистического опыта познания. Игорь Павлович глубоко исследовал работы отечественных и зарубежных авторов, затрагивающих самые разные аспекты этих яв-

лений. Его интересовали психобиоэнергетика и парапсихология применительно к проблемам мобилизации резервных возможностей человека в спортивной деятельности. Итогом этой работы стала публикация книги «Телопсихика человека. На пороге тонкого мира» (Волков, 2008).

Коллектив кафедры под руководством Игоря Павловича складывался как единая команда. Каждый сотрудник, помимо преподавательской деятельности, являлся еще и психологом-практиком, работающим со спортсменами различных видов спорта и разного уровня мастерства. Эти традиции подбора кадров были заложены И. П. Волковым и сохраняются в настоящее время.

Игорем Павловичем были заложены также и традиции синтеза практических и теоретических знаний социальной психологии и признания их большого значения для подготовки спортсменов, традиции применения психологии в подготовке будущих профессионалов на всех факультетах Университета физической культуры и здоровья в Санкт-Петербурге. Благодаря им кафедра и по сей день демонстрирует признание усилий и высокий статус своих сотрудников, активно участвуя в подготовке спортсменов высшего уровня мастерства и будущих практических работников в области физкультуры и спорта.

Перед коллективом кафедры всегда стоят сложнейшие как исследовательские, так и педагогические задачи, которые он успешно решает. Кафедра готовит будущих спортивных психологов: разработаны программы по спортивной психологии для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Практически все сотрудники, работающие в данный момент на кафедре, являются учениками и единомышленниками Игоря Павловича. Он был замечательным ученым и творческой личностью, и благодарная память о нем хранится в наших сердцах.

Литература

- Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.
- Кузьмин Е. С., Волков И. П., Емельянов Ю. Н. Руководитель и коллектив. Л.: Лениздат, 1974.
- Волков И. П. Руководителю о человеческом факторе: Социально-психологический практикум. Л.: Лениздат, 1989.
- Волков И. П. Спортивная психология и акмеология спорта. СПб.: Изд-во БПА, 2001.

Е. Д. Короткина, А. Л. Меньщикова, И. Г. Станиславская

Волков И. П. Тело и психика человека в их единстве и противоположности. СПб.: Изд-во БПА, 2002.

Волков И. П. Телопсихика человека. На пороге тонкого мира. СПб.: Весть, 2008.

Парапсихология в трудах отечественных и зарубежных ученых: Хрестоматия / Сост. И. П. Волков СПб.: Изд-во БПА, 2004.

Практикум по спортивной психологии / Под ред. И. П. Волкова. СПб.: Питер, 2002.

Семенов В. Е. Скорбный год нашей социальной психологии // Психологическая газета. 2018. 27 декабря. URL: <https://psy.su/feed/7185/> (дата обращения: 03.10.2019).

Спортивная психология в трудах отечественных специалистов: Хрестоматия / Сост. И. П. Волков. СПб.: Питер, 2002.

РАЗДЕЛ III

Общие закономерности и специфика становления и развития научных школ в психологии

**История Петербургской психологической школы:
новые архивные находки
(к 100-летию Института мозга
им. В. М. Бехтерева)¹**

Н. А. Логинова

Введение

В 2018 г. незамеченным прошло объективно важное для нашей науки событие – столетие со дня учреждения по инициативе В. М. Бехтерева Института по изучению мозга и психической деятельности². Этот институт был заявлен Бехтеревым еще в 1916 г. как комплексное научное подразделение, выделенное из Психоневрологического института с целью исследования человека на разных уровнях его структуры, функционирования и развития – от биохимии мозга до личности. Его учреждение решением советского правительства в лице Государственной комиссии по просвещению состоялось 17 мая 1918 г.

В настоящей статье рассматривается ранее неизвестный источник – книга (или журнал) протоколов заседаний и учета работы лаборатории рефлексологии детства Института мозга в период со 2 января 1925 по 15 июня 1928 г.³ Записи из журнала анализируются впервые

- 1 Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ-ОГОН, проект № 17-06-00484 «История Петербургской психологической школы (1941–1991): архивные разыскания и изучение источников».
- 2 К 75-летию Института мозга были опубликованы две статьи о нем в «Психологическом журнале» (Логинова, 1993; Ярошевский, 1993). Позже этому институту были посвящены главы в моих книгах (Логинова, 2005, 2006, 2016). С тех пор других публикаций психологов специально об этом учреждении, насколько я знаю, не было.
- 3 Книга хранилась в домашнем архиве академика А. А. Бодалева и была любезно подарена мне его вдовой М. А. Бодалевой. Предполагаю, что А. А. Бодалеву книгу передала А. В. Ярмоленко. Основная часть архива Института мозга находится в Санкт-Петербургском филиале архива РАН. Поэтому лабораторный журнал должен там занять свое законное место.

и потому неполно, так как требуют большего времени для изучения и сравнительного анализа. Предварительные результаты представлены в данной статье.

Общее описание документа

Лабораторный журнал представляет собой объемную, в 227 листов, рукописную книгу размером 36 на 22,5 см, в твердом переплете, на листах с дореволюционными разметками, напечатанными типографским шрифтом. Судя по тексту на последней странице, этот гроссбух отпечатан в 1912 г. и предназначался для учета аудиторных занятий учащихся в бехтеревском Психоневрологическом институте. Учетом занимался хозяйственный комитет Психоневрологического института. Тогда эта книга осталась незаполненной, и в 1920-е годы, очевидно, по причине нехватки бумаги, на ее чистых листах вели свои записи сотрудники лаборатории рефлексологии детства Института мозга. Большая часть протоколов написана А. В. Ярмоленко.

Сотрудники лаборатории детской рефлексологии

Наиболее часто упоминаемые в журнале фамилии дают основания хотя бы предположительно выделить ядро коллектива лаборатории. Это заведующая лабораторией В. Н. Осипова, научные сотрудники А. А. Дернова-Ярмоленко, В. Д. Ненарокова, Н. В. Опарина, Г. Н. Сорохтин, М. Ю. Шлепянова, А. В. Ярмоленко. Время от времени в заседаниях лаборатории принимали участие психологи из других подразделений — В. Н. Мясичев, А. Л. Шнирман, физиолог нервной системы Л. Л. Васильев и, конечно, директор Института В. М. Бехтерев.

В протоколах заседаний находим ряд фамилий мало известных или совсем неизвестных лиц: В. В. Иванов, П. Н. Ильинский, В. Я. Кряжев, В. А. Лянда, А. М. Невинская, Э. М. Палей, А. Н. Писарева, Я. Г. Полонский, А. Н. Созина, Т. А. Тарханова, Н. Г. Симонина, А. П. Серебренников, А. Б. Шульговская и др.

Перед историком науки встает практический вопрос: может быть, не обязательно интересоваться всеми, кто был причастен лаборатории? Но это несправедливо, ведь и рядовые труженики совокупными усилиями создают тот непрерывный *научный процесс*, в котором созревают научные открытия великих ученых. К тому же историография не терпит пустоты и стремится заполнять все лакуны в гигантской мозаике исторического прошлого. Иной раз быв-

шие незаметными имена приобретают значительность в свете вновь обнаруженных фактов. Переоценка прошлого — обычное дело, особенно в нашей стране.

Чем конкретно занималась лаборатория?

Деятельность лаборатории была разнообразной. Повседневно проводились эксперименты с детьми. Изучали двигательную одаренность, угасательное торможение и возбуждение, ритмику и ее влияние на детское развитие, типы темперамента (возбудимый и тормозной). Особое внимание уделялось изучению слепых и глухонемых детей-сирот из художественной студии им. Лилиной.

В экспериментах использовался разнообразный методический инструментарий: антропометрия, биометрия, кинеметрия (*так в записях*), рефлексометрия, регистрация ритма дыхания при прослушивании музыки, психологические тесты Бине и Россолимо для изучения одаренности. В итоге создавали, как можно думать, довольно полные антропopsихологические описания, что-то вроде психографий индивидуальности, которые обсуждались на заседаниях лаборатории (например, разбор случая 13-летней девочки-сироты 13 марта 1928 г.).

Практическая работа лаборатории

Городские педологи и педагоги приводили в лабораторию на консультацию трудных детей с тяжелым прошлым, сирот, невротиков. Сотрудники лаборатории практиковали «рефлексопедагогику» — особые техники перевоспитания детей-клептоманов, энуретиков, с нервными расстройствами, педагогически запущенных. Обязательной была просветительская деятельность: лекции для учителей и родителей с опорой на результаты исследований и практической работы с детьми в Ленинграде и других городах (например, лекции А. А. Дерновой-Ярмоленко в Новгороде в апреле 1926 г.).

Сотрудники Института мозга проводили экскурсии по институту и его музею. Ежемесячно бывали посетители из разных городов Советского Союза — Москвы, Баку, Минска, Ташкента, Тифлиса, Уфы, Херсона, Ростова-на-Дону, Днепропетровска, Одессы, Нежина и др. Приходили делегации врачей, педологов, учителей и отдельные посетители. Бывали здесь физиолог проф. Беритов, педагог профессор Борсук, московский чиновник из Главнауки Петров. Нередко проводились экскурсии для будущих педагогов — студен-

тов Педагогического института им. А. И. Герцена, Ленинградского института им. П. Ф. Лесгафта. 3 января 1925 г. состоялась экскурсия для студентов Московских высших научно-педагогических курсов. Были и иностранные посетители: 26 марта 1925 г. отмечено посещение института студентами из Кембриджа, 8 сентября 1925 г. — проф. Минганцинни из Испании (так зафиксирована фамилия в журнале).

Повышение квалификации сотрудников

Для профессионального развития был организован семинарий Веры Николаевны Осиповой по рефлексологии. 10 апреля 1928 г. состоялась ее лекция «Филогенетическая эволюция нервной системы». Сотрудники прослушали также курс лекций проф. Ю. Л. Поморского по статистике, ходили на семинарий Л. Л. Васильева по физиологии нервной системы.

На заседаниях лаборатории знакомились с последними достижениями зарубежной психологии по реферативным докладам В. И. Леви о Курте Коффке, А. В. Ярмоленко о Марии Монтессори, А. В. Библина о работе профориентационных служб в Германии (доклад был основан на его собственных впечатлениях, полученных в заграничной командировке).

Научная деятельность лаборатории

Научная деятельность шла в повседневных экспериментах, наблюдениях и проч. На заседаниях слушали научные сообщения — как чисто теоретические, так и основанные на результатах экспериментов. Например, на заседании 9 марта 1926 г. сделал доклад В. Я. Кряжов (встречается также написание Кряжев). Он рассказал о своих опытах на двух собаках по выработке рефлексов на пищевой стимул с учетом типа темперамента подопытных животных. Были обнаружены разные формы реакций в зависимости от того, действуют ли обученные животные по отдельности или в присутствии друг друга. Установлено, что изменчивость реакций в двух экспериментальных видах ситуаций зависит от типа темперамента — возбудимого или тормозного.

Присутствующий на этом докладе Владимир Михайлович Бехтерев выступил с поддержкой опытов и сказал, что такая схема эксперимента возможна и на детях, что результаты опыта Кряжева распространяемы на людей. Бехтерев одобрительно высказался и о других работах по коллективной рефлексологии, выполненных

Н. В. Опариной, Ершовым (инициалы не установлены), М. В. Ланге. В заключении он поставил перед лабораторией задачи изучать влияние коллектива на личность, личности на коллектив и взаимодействие коллективов.

Как правило, выступления В. М. Бехтерева на заседаниях были лаконичны: вопросы, советы и указания. Но иногда он подробно высказывался по методам и технике проведения экспериментов, по обработке и интерпретации данных. Организационные и прочие вопросы обсуждал отдельно с заведующей лабораторией Верой Николаевной Осиповой. Об этом Осипова рассказывала своим сотрудникам на последующих заседаниях.

В протоколах заседаний есть записи о посещениях их В. М. Бехтеревым вплоть до 15 ноября 1927 г. Затем о появлениях Бехтерева в лаборатории нет ни слова. 25 декабря в институт пришла весть о кончине учителя и руководителя. 10 января 1928 г. состоялось заседание лаборатории, посвященное памяти Владимира Михайловича. Как доложила в тот день В. Н. Осипова, группа сотрудников Института мозга по получении печального известия выехала в Москву и успела на гражданскую панихиду и кремацию тела Владимира Михайловича. Урна с его прахом была отправлена в Ленинград с почетным эскортом из ближайших сотрудников.

На том же заседании лаборатории 10 января 1928 г. Вера Николаевна Осипова сделала доклад «В. М. Бехтерев как педолог». Среди научных деяний Бехтерева она особо отметила его дореволюционные выступления против необоснованного, произвольного разнообразия подходов к обучению и воспитанию в школах и создание им Педологического института, руководителем которого, как известно, стал К. И. Поварнин. Осипова также отметила, что в конце жизни Владимир Михайлович занимался коллективной рефлексологией, а также поставил перед лабораторией конкретную задачу — изучать рефлекс сосредоточения.

В протоколах 1928 г. появляется ценная информация о начале методологического переосмысления рефлексологии в среде самих рефлексологов. За полтора года до известных дискуссий 1929 г.¹ и через три недели после смерти В. М. Бехтерева в лаборатории рефлексологии детства состоялся доклад Г. Н. Сорохтина «Рефлексология и ее методология» (протокол № 2 от 17 января 1928 г.). Сорохтин выступил за пересмотр наследия Бехтерева, но при этом не отрекался

1 О них есть информация в предыдущих публикациях (Логинова, 1995, 2005).

от рефлексологии. Он подчеркивал необходимость комплексного подхода: «поведение можно изучить лишь объединенными усилиями физиологии, биологии и социологии. Это точка зрения рефлексологии, и этим путем шел В. М. Бехтерев, начав с объективного изучения психики и придя к био-социальному изучению поведения. Личность как продукт био-социальных условий изучается самостоятельной наукой — био-социологией — рефлексологией. Средством изучения является изучение среды, нервных механизмов, прошлого опыта, и все это в целом» (там же). Рефлексология не отвергает других методов, но использует, толкует их результаты в рефлексологической терминологии, не отрицает интроспекцию, но при условии объективного ее контроля. Для этого используются анкеты и словесные отчеты испытуемых, двигательные рефлексы как средство соотношения человека и внешнего мира.

От лица школы В. М. Бехтерева Г. Н. Сорохтин заявил о приверженности марксизму и законам диалектики, принципам детерминизма и развития. В заключении он подвел теоретический итог в виде формулы: «Теза — психология, антитеза — физиология, синтез — рефлексология». Союз с марксизмом — необходимость рефлексологии, залог ее успеха.

Б. Г. Ананьев в Институте мозга им. В. М. Бехтерева

Как биограф Б. Г. Ананьева я не могу не остановиться на свидетельствах о нем в изучаемом документе. Б. Г. Ананьев был прикомандирован в Институт мозга в качестве практиканта по направлению Горского педагогического института (Владикавказ). Первое упоминание о нем встречается в протоколе № 24 от 20 сентября 1927 г. В контексте научной биографии Бориса Герасимовича выглядит знаменательным то, что именно на этом заседании лаборатории речь шла о методах комплексного обследования детей (антропометрия, биохимическое исследование, рефлексологическое обследование). В протоколе зафиксировано распределение видов работы между сотрудниками. Изучались методами рефлексологии: основной раздражитель — ток (Г. Н. Сорохтин), словесный приказ (Н. В. Опарина, В. Н. Осипова), хватательный рефлекс (А. В. Ярмоленко), коллективное рефлексологическое обследование проводили А. А. Дернова-Ярмоленко и Н. В. Опарина. Далее, исследование движений велось А. В. Ярмоленко, работоспособности — М. Ю. Шлепяновой, тесты А. Бине и Г. И. Россоломо проводились Н. Г. Симоновым. Педагогическую характеристику педологического учреждения и наблюдение

выполнял Б. Ананьев (в тексте документа — Б. Ананьин¹). Наследственность и быт изучали В. Н. Осипова, А. В. Ярмоленко и Э. М. Палей.

Как оказалось, никому ранее не известный студент из провинции не робел и уже на первом заседании участвовал в обсуждении доклада о рефлексологическом изучении музыки. Он выразил мнение, что надо считать «проблемы влияния музыки на человека актуальнейшим вопросом ввиду одновременной постановки вопроса в психологических и рефлексологических школах» и поделился наблюдением случая смены типа реакции у девочек-истеричек в ходе эксперимента.

Обращаю внимание на заседание лаборатории 15 ноября 1927 г., — судя по протоколам, последнее, на котором присутствовал В. М. Бехтерев. В тот день Борис Ананьев тоже был в числе присутствующих, что и отражено в журнале лаборатории. Это *единственное документальное свидетельство* о его встрече с Владимиром Михайловичем. Трудно представить, что они ни до, ни после не пересекались в здании института. Но подтверждение их контакта, пусть одностороннего, я нашла только в лабораторном журнале.

С середины мая до осени 1928 г. о Б. Г. Ананьеве в журнале нет упоминаний, что объясняется его отъездом на родину во Владикавказ для защиты дипломной работы, получения диплома о высшем образовании и подготовкой к переезду в Ленинград. Борис Ананьев вернулся осенью, в сентябре или в конце лета 1928 г. Устроился с трудом на работу в Институт охраны здоровья детей и подростков и одновременно сверхштатно в Институт мозга. Началась новая, очень важная для становления ученого, глава жизни. Выдающиеся способности, страстную жажду деятельности Бориса Ананьева коллеги заметили сразу и приняли его как равноправного члена научного коллектива.

Но вернемся к 1927 году. 22 ноября Ананьев выступил с научным сообщением на заседании лаборатории. Он изложил план экспериментального исследования, которое должен был провести в качестве стажера совместно с Г. П. Шипулиным. Целью было выяснить, при каких сочетаниях цветов и звуков достигается наиболее полное восприятие лирической и драматической музыки. Испытуемых было 100 человек: здоровые и душевнобольные, с учетом их конституции и анамнеза, в возрасте от 16 до 24 лет, музыкально необразованные. Экспериментальным стимулом служили лирические и дра-

1 Замечу, что его фамилию поначалу часто писали неправильно — «Ананьин».

матические пьесы А. Н. Скрябина, воспринимаемые испытуемыми на фоне разных цветовых подсветок (смена цветов происходила по 9 раз в каждой серии). Одновременно регистрировалась частота дыхания и шло непрерывное наблюдение — протоколирование движений.

Присутствующие указали Ананьеву на родственные исследования в Институте мозга и посоветовали сузить тему и упростить план эксперимента. Неделю спустя, 4 декабря 1927 г. (протокол № 33) был заслушан доклад А. М. Невинской и Р. И. Зарицкой «Воздействие музыки на процессы дыхания» об их опытах по музыкальному воздействию музыки Ф. Мендельсона, Л. ван Бетховена, Р. Шумана, М. И. Глинки (на детях по сравнению с контрольной группой). Ананьев задавал вопросы о методике исследования. В конце заседания В. Н. Осипова сделала заключение о создании комиссии по музыкальным исследованиям из сотрудников «ядра лаборатории».

С Институтом мозга Б. Г. Ананьев был тесно связан вплоть до его закрытия в 1948 г. и даже далее, поскольку некоторые из «мозговиков» перешли в ЛГУ и работали там под его руководством. Об этом институте он не забывал никогда и обращался к его исследованиям всю жизнь. На их опыте во многом основывалась его концепция комплексных исследований человека. В книге «Человек как предмет познания» (Ананьев, 1968) он уделил место краткому описанию работ Г. Н. Сорохтина по типологии нервной системы, коллективных характерологических исследований с участием Л. Ю. Богомаз, А. Н. Давыдовой, Н. Н. Прудникова, Л. А. Шифмана.

Борис Герасимович выступал с докладами на конференциях, писал и публиковал статьи о В. М. Бехтерева, В. Н. Осиповой, ссылаясь на различные работы сотрудников лабораторий Института мозга. Образ Института мозга присутствовал в его проекте НИИКСИ и факультета психологии ЛГУ. Незадолго до смерти, весной 1972 г., выступая на заседании Ученого совета университета, Борис Герасимович страстно говорил о необходимости комплексного Института человека в Ленинграде по образцу бехтеревского Института мозга¹.

Заключение

Изучение вновь выявленных источников — необходимая эмпирическая часть историко-научного исследования. Сопоставление источ-

ников позволяет подтвердить или опровергнуть уже известные факты и пополнить фактологическую базу истории психологии. В новом для истории документе из Института мозга им. В. М. Бехтерева обнаружены ценные сведения о людях, датах, работе этого учреждения. Но истинное значение содержания найденного журнала лаборатории детской рефлексологии Института мозга им. В. М. Бехтерева может быть понято в контексте еще не написанной истории петербургской психологической школы.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.
- Логинова Н. А. Об Институте мозга им. В. М. Бехтерева // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 110–119.
- Логинова Н. А. Методологические дискуссии в Институте мозга на рубеже 20–30-х годов // Современная психология: исторические, методологические и социокультурные аспекты развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995. С. 43–46.
- Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб.: СПбГУ, 2005.
- Логинова Н. А. Борис Герасимович Ананьев: Биография. Воспоминания. Материалы. СПб.: СПбГУ, 2006.
- Логинова Н. А. Антропологическая психология Бориса Ананьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Ярошевский М. Г. Уникальное сосредоточие психологических знаний // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 120–122.

¹ Об этом есть устные свидетельства проректора ЛГУ Н. П. Пенкина и доцента факультета психологии Н. А. Грищенко-Розе. Протокол того заседания ученого совета ЛГУ пока не найден.

Комплексные исследования человека в научной школе Б. Г. Ананьева: разработка проблемы индивидуальности

Л. А. Головей, А. Л. Журавлев

Е. А. Будилова, много лет отдавшая разработке философско-методологических проблем психологической науки (см., напр.: Будилова, 2019), убедительно доказала, что определение предмета психологии и ее отраслей зависит от общей методологической установки ученого. Как нельзя лучше эта мысль подтверждается взглядами Б. Г. Ананьева на предмет *дифференциальной психологии*, нашедшими отражение не только в его теории, но и в практике организованных им *комплексных исследований*. Он видит миссию психологии в том, чтобы стать центром интеграции естественнонаучных и социально-гуманитарных знаний о человеке.

Борис Герасимович Ананьев (подробнее о нем см.: Головей, Журавлев, Тарабрина, 2017; и др.) в 1927 г. окончил общественно-экономическое отделение Горского педагогического института и, приехав в Ленинград, поступил в аспирантуру Института по изучению мозга и психической деятельности, возглавляемого В. М. Бехтеревым. В Институте мозга занимались в то время проблемами физиологии, биохимии, гистологии и морфологии мозга, психологии, рефлексологии и педологии; проводились комплексные лонгитюдные исследования развития ребенка. После окончания аспирантуры в 1930 г. Б. Г. Ананьев остался работать в секторе психологии этого же института. Время обучения и работы в Бехтеревском институте во многом сформировало его научное мировоззрение, отражающее естественнонаучные подходы к изучению психики и нацеленность на объективное и всестороннее изучение человека.

Таким образом, научные взгляды Б. Г. Ананьева сложились под влиянием, с одной стороны, гуманитарного образования, полученного в педагогическом институте, с другой – естественнонаучной школы В. М. Бехтерева. Именно в этом кроются истоки разработанного им *принципа целостного подхода* к изучению человека.

В основу исследований индивидуальности Б. Г. Ананьев положил *принцип структурной целостности*, проявлением которой является единство всех уровней психологической организации человека. Этот принцип он сочетает в своей теории с принципом *временной целостности*, проявляющейся в целостности индивидуального развития человека на всем протяжении его жизненного пути. Он считал необходимым сближение возрастной и дифференциальной психологии и построение на этой основе единой *теории индивидуального развития человека*. Важно отметить, что дифференциальная психология к 1960–1970-м годам, т. е. к началу проведения комплексных исследований научной школой Б. Г. Ананьева, прошла уже достаточно большой путь развития, но ей приходилось отстаивать свое право на самостоятельное существование, и до сих пор она представляет собой отрасль психологии с нечеткими границами. Теоретически все индивидуальные различия, относящиеся к разным категориям психического, должны рассматриваться в дифференциальной психологии, но нужно отдавать себе отчет в том, что на современном этапе развития науки в полной мере осуществить это пока сложно.

Еще в 1900 г. В. Штерн среди основных задач дифференциальной психологии выделял задачу исследования целостной индивидуальности. При этом он предлагал в качестве фундаментальных единиц анализа рассматривать как *свойства* (стабильные и изменчивые), так и *процессы* (т. е. развертывание, протекание и развитие явлений во времени), а также их феноменологию. Не случайно в завершающей части своей работы В. Штерн использует психографию как метод, который исходит из многообразия признаков, имеющих у индивида, и упорядочивает их по психологическим основаниям, учитывая уникальность внутреннего мира каждого человека и его биографию (Штерн, 1996).

Однако практическая разработка проблемы индивидуальности как целостности была предпринята именно Б. Г. Ананьевым и его учениками. Ученый создает концепцию психологической структуры человека, выделяя в ней подструктуры свойств индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности (Ананьев, 1968). По его мнению, основным инструментом такого изучения должно стать комплексное исследование. Для реализации этого замысла в 1963 г. Борис Герасимович создает и возглавляет лабораторию дифференциальной психологии и антропологии в Ленинградском (ныне Санкт-Петербургском) государственном университете, ставя перед сотрудниками задачу разработки методов и реализации комплексного исследования индивидуальности. Следует отметить,

что в отечественной психологической науке того времени существовал негласный запрет на применение зарубежных тестов и методик, а многие конкретные методики исследования просто отсутствовали. И поэтому первой сложнейшей задачей, которую предстояло решить, была разработка методов исследования. «Б. Г. Ананьеву и его сотрудникам пришлось повторить тот путь, который проделала психология индивидуальных различий в начале века — самим разработать (создать или адаптировать) способы диагностики, а потом уже приступить к оценке индивидуальных различий» (Егорова, 2007, с. 143).

Методы комплексного исследования были нацелены на изучение показателей, относящихся к разным уровням индивидуальности: индивидуальному (антропологические, гемодинамические и вегетативные характеристики, сенсомоторные и сенсорно-перцептивные функции, нейродинамические характеристики); уровню свойств человека как субъекта деятельности (когнитивные процессы, психомоторика и интеллект); уровню свойств личности и межличностного взаимодействия. В результате работы большого коллектива под руководством Б. Г. Ананьева арсенал психодиагностических методов отечественных психологов был существенно пополнен, в том числе адаптацией теста Векслера для исследования интеллекта взрослых (WAIS), первой российской версией опросника Кэттелла (16PF) и множеством других методов (Психодиагностические методы..., 1976). Была создана их уникальная система, позволяющая изучить индивидуальность на разных уровнях и в разные периоды ее развития. Оригинальность этой системы состоит еще и в том, что она опирается на логику исследовательского процесса и охватывает все его фазы: от методов организации исследования до способов обработки и интерпретации результатов.

Комплексное исследование с применением созданной системы методов впервые было осуществлено сотрудниками лаборатории дифференциальной психологии и антропологии НИИКСИ при ЛГУ и Института образования взрослых АПН СССР в 1965—1972 гг. при изучении психического развития взрослых. Направления исследования включали в себя параметры развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности, что соответствовало теоретическим представлениям Б. Г. Ананьева о психологической структуре человека. В исследованиях, посвященных индивидуальной организации, выделялось изучение возрастно-половых, конституциональных, билатеральных, нейродинамических, психомоторных, темпераментных характеристик, а также связей между ними в разные периоды развития. В работах Г. И. Акиншиковой (Акиншико-

ва, 1977), Л. И. Кулешовой (Кулешова, 1976), Н. А. Розе (Розе, 1971) и других учеников Б. Г. Ананьева показано наличие одноуровневых и межуровневых связей в структуре индивидуальной организации, выявлены все возрастающая специализация, динамичность и высокая пластичность этих связей при воздействии на них социальных факторов. Впервые были получены данные о наличии тесных взаимозависимостей вегетативных, биохимических, моторных показателей с интеллектуальными и личностными характеристиками. В связи с этим Б. Г. Ананьев писал: «В реальном человеческом развитии нет каких-либо фиксированных границ между умственным и физическим, речедвигательным и двигательным, корковым и висцерально-обшесоматическим развитием. Переходы между ними и взаимовлияния оказались столь обширными и всеохватывающими, что наши представления о целостности организма в структуре его развития встали на универсальную основу» (Ананьев, 1968, с. 217).

Одна из ключевых проблем дифференциальной психологии состоит в выявлении роли индивидуальной организации в формировании личности, субъекта деятельности, индивидуальности. Исследования личности, проводившиеся сотрудниками лаборатории (Дворяшина, 1973; Палей, Шафранская, 1970; и др.) выявили сложность взаимосвязей различных характеристик в структуре личности и позволили сделать вывод о том, что комплекс свойств индивида (возрастно-половых, нейродинамических, конституционально-биохимических) входит в структуру личности наряду с направленностью, мотивами, отношениями, чертами характера. Этот тезис подвергался в свое время самой суровой критике многими учеными, полагавшими, что для развития личности индивидуальные характеристики безразличны. Следует, однако, учесть, что личностная регуляция поведения, выбор и планирование жизненного пути не могут происходить без учета степени зрелости организма и мозга, без учета возрастных ограничений здоровья, периодов становления психических функций и свойств.

Важнейшими интегрирующими свойствами личности Б. Г. Ананьев считает всю совокупность ее отношений к миру и к себе, ее характер и склонности. Значимость социально-психологических характеристик личности определяется их регулирующей функцией. Человек принимает то или иное решение именно на основе учета своих субъективных отношений к разным сторонам окружающей действительности и к себе самому. Современные открытия психофизиологии и психогенетики подтверждают справедливость предположений Б. Г. Ананьева и его учеников о целостности и неразрывном единст-

ве индивидуальной и личностной организации. Особенно отчетливо это единство проявляется в ситуациях, предъявляющих повышенные требования к человеку. Моделями таких ситуаций в исследованиях лаборатории были ситуации сдачи экзамена и интеллектуального тестирования. В этих исследованиях было введено понятие «цены интеллектуального напряжения» и впервые сформулировано положение об энергоинформационных соотношениях в структуре индивидуальности, было показано, что мерой интеллектуальной одаренности и потенциала может выступать не просто уровень достижений, но и цена, которую «платит» человек за деятельность (Ананьев, 1968).

Проблему индивидуальности Б. Г. Ананьев считал одной из сложнейших в психологии: не случайно главу своей монографии, ей посвященную, он назвал «Подступы к проблеме человеческой индивидуальности» (Ананьев, 1968). Индивидуальность он рассматривал как синтез всех свойств человека, определяющих его психологическую неповторимость, своеобразие. Он писал о том, что в индивидуальности как бы замыкается внутренний контур регулирования всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности. В качестве одного из инструментов интеграции данных об индивидуальности использовался *психографический анализ*, который открывал возможность монографического описания отдельного человека при совмещении данных экспериментального исследования с характеристиками жизненного пути. Такой ретроспективный анализ был необходим для объяснения механизмов индивидуальных различий. На его основе возможен был также *прогноз развития человека*, который Ананьев считал важнейшей прикладной задачей дифференциальной психологии. В лаборатории, руководимой Б. Г. Ананьевым в НИИКСИ, был возрожден психографический метод, предложенный В. Штерном, и сделан важный шаг на пути разработки *биографических методов* изучения.

В. Штерн трактовал индивидуальность как совокупность свойств разного уровня, по-разному взаимосвязанных между собой. Такого же взгляда на индивидуальность придерживался Б. Г. Ананьев и его сторонники: в отечественной психологии, в первую очередь, В. С. Мерлин (Мерлин, 1986) и В. М. Русалов (Русалов, 1991), в западной — А. Пауэлл Дж. Ройс (Rawell, Royce, 1985). Они рассматривали симптомокомплексы характеристик разного уровня — от биохимических и нейрофизиологических до особенностей творческого самовыражения — в единой структуре человеческой индивидуальности. В рамках этих концепций делались попытки выявления специфики

проявления индивидуальности как целостности. Однако для анализа индивидуальности только как целостности не было бы необходимости выделять ее как самостоятельную подструктуру. Выделение самостоятельной подструктуры предполагает еще и некоторое новое качество, отличающее ее от простой совокупности свойств разных подсистем. И это новое качество Б. Г. Ананьев, как и В. Штерн, находит в сочетании в человеке свойств открытой и закрытой систем — во *внутреннем мире личности*. «В этом относительно обособленном от окружающего внутреннем мире складываются комплексы ценностей (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний), определенные организации образов («портретов», «пейзажей», «сюжетов») и концептов, притязаний и самооценки, — пишет он и далее отмечает. — Внутренний мир работает, и мера напряженности его работы (переработки опыта, выработки собственных позиций и убеждений, пути самоопределения и т. д.) является показателем духовного богатства индивидуальности. Эффекты этой работы путем экстерииоризации проявляются в поведении и деятельности как продукты творчества, производящего ценности для общества» (Ананьев, 1968, с. 328). В 1960—1970-е годы, когда проводились комплексные исследования, не было достаточных инструментов для изучения внутреннего мира. Наиболее отчетливо данное направление представлено в рамках экзистенциально-гуманистического подхода. Существенный вклад в разработку проблем субъективной реальности, картины мира личности, психосемантики сознания и самосознания внесли работы А. Н. Леонтьева, Е. Ю. Артемьевой, В. Ф. Василюка, Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева, В. А. Мазилова, В. Ф. Петренко, В. Д. Шадрикова и др. В связи с усовершенствованием психологического инструментария у современных ученых появились более широкие возможности для изучения внутреннего мира личности.

В наши дни развиваются также исследования проявлений внутреннего мира в поведении и деятельности, а конкретнее — в продуктах творческой деятельности человека, в индивидуальном стиле жизни и деятельности и их составляющих: копинг-стратегиях, защитных реакциях человека, способах его адаптации и самореализации и других формах поведения. Многими современными исследователями анализируются самые разнообразные стилевые проявления: от уровня электрической активности мозга до стиля жизни и жизненных стратегий (Абульханова-Славская, 1991; Русалов, 1991; Шкуратова, 2002; и др.). Признание получили работы по стилям деятельности, общения, руководства и лидерства (Машков, 1998; Мерлин, 1996; и др.). Стилевая феноменология стала перекрывать другие диф-

ференциально-психологические характеристики. К стилям все чаще стали сводиться основные индивидуальные различия (Либин, 1998).

Мы полагаем, что рассмотрение стилевой феноменологии в структуре индивидуальности на разных уровнях ее организации даст возможность упорядочить и структурировать особенности проявления *субъектности*. *Активность* в ее общем виде как основной атрибут субъекта позволяет вписать эту категорию в общую структуру свойств человека с функциональной позиции. Человек как субъект функционирует в разных жизненных сферах, демонстрируя различные проявления активности: от витальной до выстраивания собственной жизни. Поэтому мы считаем необходимым в дальнейшем рассмотреть субъектность (как специфическую активность) в отношении и в связи с другими подструктурами свойств человека (см., например: Сергиенко, Журавлев, 2018; Субъектный подход..., 2009; и др.). Так, на уровне личности речь может идти о субъекте социальных отношений, описываемом такими стилевыми характеристиками, как стиль лидерства и руководства, стиль общения и конфликтного реагирования, стиль адаптации и т. д.; на уровне субъекта деятельности — об индивидуальных стилях деятельности. На уровне индивидуальности мы имеем дело уже с субъектом жизни, и критерием уровня развития индивидуальности является ее конгруэнтность (аутентичность), т. е. соответствие самой себе, а в качестве стилевых характеристик можно рассматривать стили самоосуществления и жизненные стратегии (Головей, Дерманова, 2012).

Необходимо отметить, что исследования индивидуальности как целостности, проведенные в рамках дифференциальной психологии, все еще недостаточны. Во многом это связано с несогласованностью взглядов различных исследователей на само понятие индивидуальности. Вопрос о том, как структурировать все многочисленные единицы анализа индивидуальных особенностей человека, упирается именно в общее представление об индивидуальности, в ее концепцию.

Современная дифференциальная психология находится в стадии интенсивного развития: появляются ее новые области, такие как дифференциальная психология развития, дифференциальная психология труда и др. Однако, перед этой наукой до сих пор стоит задача самоидентификации, определения своих границ и места в системе психологического знания.

Разработанные Б. Г. Ананьевым научные представления и программа комплексного изучения индивидуальности вооружили дифференциальную психологию методологией и методами целостного

изучения человека, которые стали важной точкой отсчета в самоопределении дифференциальной психологии как значимой отрасли психологической науки.

Во второй половине 1960—начале 1970-х годов авторам этой статьи довелось принимать участие в комплексных исследованиях в качестве испытуемых и студентов-исследователей факультета психологии Ленинградского государственного университета. Участие в исследованиях и вдохновенные лекции Б. Г. Ананьева и его учеников Г. И. Акиншиковой, А. А. Бодалева, Е. С. Кузьмина, Б. Ф. Ломова, И. М. Палея, Н. А. Розе, Е. Ф. Рыбалко и др. сыграли определяющую роль в становлении нескольких поколений психологов.

Литература

- Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991.
- Акиншикова Г. И. Соматическая и психофизиологическая организация человека. Л.: ЛГУ, 1977.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.
- Будилова Е. А. На рубеже веков: Очерки истории русской психологии конца XIX — начала XX века / Под общ. ред. В. И. Белопольского, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
- Головей Л. А., Дерманова И. Б. Дифференциальная психология: современный взгляд // Вестник СПбГУ. 2012. Сер. 16. Вып. 2. С. 3—16.
- Головей Л. А., Журавлев А. Л., Тарабрина Н. В. Б. Г. Ананьев и междисциплинарные исследования в психологии (к 110-летию дня рождения) // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 108—117.
- Дворяшина М. Д., Зырянова Н. Г., Пехлецкий И. Д. Зависимость эффективности умственной деятельности от психологических особенностей индивида (опыт многоэтапного статистического анализа в комплексном психологическом исследовании) // Человек и общество: Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. Вып. 13. Л.: ЛГУ, 1973. С. 17—24.
- Егорова М. С. Дифференциальная психология в школе Б. Г. Ананьева // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 137—150.
- Кулешова Л. Н. Сензитивность как свойство сенсорной организации человека // Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. Л.: ЛГУ, 1976. С. 111—122.
- Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999.
- Машков В. Н. Основы дифференциальной психологии. СПб.: СПбГУ, 1998.

- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
- Палей И. М., Шафранская К. Д. Комплексные характеристики индивидуально-типических особенностей студентов во время эмоционально-интеллектуального напряжения на экзамене // Человек и общество. Вып. IV. Л.: ЛГУ, 1968. С. 145–153.
- Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов / Отв. ред. А. А. Бодалев. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976.
- Розе Н. А. Психомоторное развитие взрослого человека. Л.: ЛГУ, 1971.
- Русалов В. Д. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 5. С. 3–17.
- Сергиенко Е. А., Журавлев А. Л. Вместо введения. Современные понятия в психологической науке: попытка анализа // Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А. А. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 5–59.
- Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998.
- Powell A., Royce J. R. An overview of multifactor-system theory // The Biological Bases of Personality and Behavior / Eds J. Strelau, F. H. Farley, A. Gale. Washington; N. Y.—London, 1985.

Идеи систематизации понятий и принципов учеными Института психологии РАН

Е. А. Сергиенко

В разработку понятийного строя психологической науки, методологии психологии внесли значительный вклад ученые Института психологии РАН — Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, Я. А. Пономарев, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, В. Г. Асеев, Е. А. Будилова и др. В рамках данной работы выделим их основные концептуальные представления, повлиявшие на процесс становления и развития понятийной структуры психологической науки, ее методологических принципов.

Е. А. Будилова, анализируя *категории исторического и логического* в методологии истории психологии, отмечала, что принцип их единства «требует в сложнейшей и конкретной исторической действительности найти основную логическую нить развития науки, которая выражает закономерность развития. С одной стороны, выявляется относительно самостоятельная логика исторического познания, что позволяет установить связь прошлого науки с настоящим и, учитывая прошлый опыт, выяснить перспективу, будущее науки. С другой стороны, исследованию подлежат объективные, конкретные исторические условия развития данной науки в тот или иной период, что позволяет раскрыть совокупность всех детерминант, действующих в науке, все ее жизненные связи, ее социальные корни» (Будилова, 1988, с. 234).

Категории логического и исторического понимаются как отношение теоретических всеобщих закономерностей (логического) к историческому процессу в многообразии конкретных форм (исторического). «Системный подход требует и изучения истории психологической науки в разных аспектах: во-первых, в тех исторических конкретных условиях, в которых наука включалась в общественную жизнь и, во-вторых, в тех логических теоретических связях, в которых строились психологические знания каждого исторического этапа, с одной стороны, и в том соотношении, в кото-

ром они находятся в современной психологической науке, — с другой» (там же, с. 233).

«Логический анализ, — пишет Е. А. Будилова, — не следует в своей последовательности за историческим процессом. Историческое становление научной теории детерминируется рядом причин, от которых логический анализ абстрагируется. Логическое соответствует историческому в его сути, но историческое существует в своей конкретности. В то же время логическое нельзя понять вне его связи с историческим, а понимание исторического зависит от логического» (с. 234). *Принцип историзма* предполагает рассматривать все явления не просто в движении, изменении, а в развитии. Идеи тесной взаимосвязи философских и психологических принципов, своеобразие их в психологии получили свое развитие в разработке системы психологических понятий.

О *системе психологических понятий* писал К. К. Платонов. Он считал, что «наука — это система теорий, а теория — система понятий», выделяя два вида понятий: общепсихологические и частнопсихологические (Платонов, 1972, с. 14). К первым относятся понятия, объем которых совпадает с объемом психологической науки. Их шесть: психическое отражение, психическое явление, сознание, личность, деятельность, развитие психики. К частнопсихологическим относятся несколько взаимосвязанных психологических понятий, «объемы и содержание которых в своей совокупности исчерпывающе совпадают с объемом и содержанием той или иной общепсихологической категории» (там же, с. 18). Так, память, эмоции, ощущения, мышление, восприятие, чувства и воля составляют в своей совокупности общепсихологические категории *форм психического отражения*. Психические процессы, психические состояния и свойства личности в совокупности характеризуют категорию *психических явлений*. Понятия переживания, познания и отношения вместе описывают содержание и объем категории *сознания*. Направленность, опыт, особенности психических процессов, темперамент, характер и способности в своей совокупности определяют категорию *личности*. Действия, цель, мотив, психический акт составляют категорию *деятельности*. Созревание и формирование, филогенез, антропогенез, общественно-историческое развитие, онтогенез психики входят в категорию *психического развития* (Платонов, 1982). К. К. Платонов писал: «Чем более четко определены и связаны в единую систему общие и частные психологические категории, тем точнее и единообразнее понимаются и входящие в них понятия, отражающие отдельные психические явления» (там же, с. 18–19).

Платонов отмечает, что «отдельные психологические науки конкретизируют в своих категориях и понятиях как общепсихологические категории, так и категории тех наук, на пересечении с которыми они лежат» (с. 26). Например, социальная психология использует такие категории социологии, как группа, социальная роль, социальный статус и др., но получившие свое психологическое содержание: групповое сознание, понятия коллектива, психологического климата, коллективных установок и др., что образовало частнопсихологические категории социальной психологии. Или медицинская психология, заимствуя из медицины категории «здоровье», «болезнь», «профилактика», «лечение», «реабилитация» и др., раскрывает их в психологических понятиях: преморбидная и постморбидная личность, лечебная деятельность, патологическое развитие личности и т. п.

Термины науки группируются в «смысловые гнезда», составляющие смысловую систему — *тезаурус*. «От характера в организации тезауруса науки (или же отдельного человека) зависит процесс понимания и усвоения каждого понятия. Но подобно тому, как процесс понимания произведен от процесса познания, так и организация тезауруса производна и отличается от организации и построения знания. И если закономерности познания изучаются гносеологией, то закономерности процессов понимания — психологией» (с. 27).

Анализируя единую систему принципов и понятий в психологии, К. К. Платонов указывает на то, что *принципы в психологии*, как и понятия, обретают собственные черты. Они изначально связаны с представлениями о принципах в логике и философии. В логике — это исходный пункт и предпосылка теории или концепции, в истории философии принципы разделились на принципы бытия и познания. «Принцип в психологии — это кратко сформулированная теория психологии, отражающая ее закономерность, подытоживая ее прошлый опыт, проверенный практикой и временем, не имеющий контрфактов, и ставшая исходным требованием для дальнейших исследований и построений ее дальнейших теорий» (с. 251).

Если категории представляют наиболее широкие для психологии понятия, то принципы — это квинтэссенция наиболее существенных их взаимодействий. Следовательно, категории, понятия и принципы составляют единую *методологическую систему психологии*. К. К. Платонов выделяет следующие принципы в психологии: детерминизма, принцип развития, близкий принципу историзма, принцип единства сознания и деятельности и вытекающий из него принцип единства личности и деятельности, системно-структурный принцип. При этом автор считает, что принцип детерминиз-

ма определяет все другие принципы (принцип единства сознания, личности и деятельности, принцип развития и историзма и системно-структурный принцип). Если принцип детерминизма, развития и историзма берут свое начало в философии, то принцип единства сознания и деятельности и принцип единства сознания, личности и деятельности возникли в самой психологии, в логике ее развития. Далее автор раскрывает важнейший принцип иерархии. Опираясь на работу Н. Н. Моисеева, где показано, что при возникновении сложных систем неизбежно возникает иерархическая структура, К. К. Платонов предлагает образы спирали, конуса, в данном случае расширяющихся не по вертикали, а по горизонтали. Здесь диалектика иерархии развития означает не только переход на новый виток с расширением возможностей, но и спуски (регрессивные процессы, кризисы) перед каждым подъемом. Удачно найденный образ задает и направление движения, и его уровневую, иерархическую структуру.

Принцип иерархии распространяется и на взаимосвязь самих психологических принципов. Автор выстраивает такую их иерархию: принцип детерминизма, принцип развития психики, общественно-исторической обусловленности сознания, историзма, структурности, единства личности, сознания и деятельности, личностного подхода, иерархии (Платонов, 1982).

Платонов подчеркивает историзм и генезис понятийной системы. Некоторые понятия, родившись, быстро становятся анахронизмами (например, понятие реактологии, введенное К. Н. Корниловым). Другие, напротив, рождаясь, сначала обнаруживают проблему, а затем становятся научным принципом, обоснованным положением, задавая направление дальнейшим исследованиям. Например, понятие личности стало «личностным подходом», а (если продолжить эту мысль автора) понятие системы — системным подходом и научным принципом, понятие субъекта — и подходом, и принципом психологической науки. Говоря об историзме в понятийном анализе, К. К. Платонов утверждает: «Без истории понятий нет теории, а без теории нет науки или ее отрасли. Но при этом оперативное научное понятие, которым пользуется наука, должно соответствовать современному ему научному пониманию предмета или явления, им отражаемого» (там же, с. 19).

Идеи, высказанные К. К. Платоновым о понятийной системе психологической науки еще в 1972 г. и развитые в 1982 г., указывают на два важных ее принципа: исторический и генетический. Выделены уровни понятий, показаны их взаимосвязь и взаимообусловленность. Понятия и принципы объединены в единую методологи-

ческую систему психологической науки. Показана преемственность психологии и ее принципов от смежных наук и от собственной логики исторического развития. Идея образования конгломератов частных понятий, составляющих в совокупности общие понятия, также послужила основой поисков закономерностей в построении системы понятий. Кроме того, К. К. Платонов считал взаимодействие между науками благом для их развития, никак не ущемляющим их самостоятельности, следовательно, предвосхитил идею *междисциплинарности*, которая была реализована в последующие годы (см., напр.: Головей, Журавлев, Тарабрина, 2017; Психология..., 2003; и др.).

Историко-генетический принцип и идея взаимообусловленности и иерархичности понятий нашли свое выражение в разработанной позже категориальной системе психологии, представленной в работах А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского (Петровский, Ярошевский, 1998). Несмотря на дискуссионный характер данной системы понятий, она закладывает основы для поисков новых решений. Свою систему авторы строят в координатах биосферы и ноосферы В. И. Вернадского, где психосфера (т. е. психология, по определению Н. Н. Ланге) представляет единое пространство природы и социума. Авторы определяют понятийную сетку психологического познания, образованную пятью категориями: биоцентрические, протопсихологические, базисные психологические, метапсихологические и социоцентрические, образующие весь понятийный аппарат психологической науки.

Могут быть выделены как плеяды (параллели), так и кластеры (меридианы) категорий. Каждая из приведенных категорий в строках сетки неотделима от других категорий строки, а вместе они составляют плеяды. Например, категория «личность» из плеяды метапсихологических понятий находится в тесной взаимосвязи с категориями «ценность», «деятельность», «сознание», «чувство», «общение», «персоносфера» (термин А. В. Петровского). Категория «образ» из плеяды базисных психологических категорий неотъемлема от понятий «Я», «мотив», «действие», «переживание», «интеракция», «ситуация». При этом уровни категорий снизу вверх, от биоцентрических к социоцентрическим, отличаются нарастанием сложности, способности к интроспективному отражению, следовательно, и специфичностью их изучения (от естественно-научных методов к социогуманитарным).

Столбцы образуют кластеры понятийной системы. Так, кластер субстанциональности объединяет разноуровневые категории — от организма индивида-личности к человеку (высший уровень). Авторы обращают наше внимание на то, что название этого кластера

восходит к философской традиции, объясняя свойство быть первоосновой чего-либо, раскрывающегося все более полно при переходе от нижнего к высшему уровню. Кластер «событийность» означает социальность, общность, сопричастность. По мере движения вверх по столбцу изменяется и мера взаимодействия с другими. Кластер «действительность» — это движение от категории «среды» как условия существования к «предметности», далее к «ситуации» (как проблемной ситуации, требующей решения), затем к «персонасфере», определяемой в виде множественного пересечения персонализаций людей друг в друге, с человечеством и к завершающему уровню «эйкумена» («ойкумена») как к связанности в едином пространстве жизненных миров.

Приведенная категориальная система А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского воплощает три объяснительных принципа психологического познания: детерминизма, развития и системности (подробнее см.: Сергиенко, Журавлев, 2018). Она реализует многие идеи К. К. Платонова: о выделении понятий разных уровней, образовании плеяд и кластеров, иерархичности построения, единства понятий и принципов психологии. Следует признать, что у А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского система категорий хорошо разработана и детально прописана, но основные идеи, положенные в ее основу, безусловно, имеют общность с более ранней системой категорий и понятий К. К. Платонова.

В своей книге 1983 г. «Методологическое введение в психологию» Я. А. Пономарев также обратился к исследованию закономерностей развития психологических знаний. На основании закона трансформации этапов развития системы в структурные уровни ее организации и функциональные ступени дальнейших развивающихся взаимодействий автор построил концептуальную схему этапов развития психологического знания в его соотношении с типом психологического знания. Были выделены три типа знания: созерцательно-объяснительный, эмпирический и действенно-преобразующий (подробнее см.: Галкина, Журавлев, 2018; и др.). Созерцательно-объяснительный тип непосредственно связан с житейским опытом, отличается созерцательным способом приобретения знаний, когда исследователь не становится причиной изучаемых событий, а знания носят поверхностный характер и интерпретации произвольны. Эмпирический тип формируется внутри созерцательно-объяснительного типа, трансформируя и включая в себя его содержание, имеющее эмпирическую многоаспектность. Формирующийся в недрах эмпирического действенно-преобразующий тип, включая содер-

жание предыдущего типа, переходит к выработке критериев упорядочивания эмпирической многоаспектности, образуя полюса абстрактных и конкретных знаний.

Исходя из анализа этих типов знания формулируется представление о предмете психологии: «На стадии созерцательно-объяснительной психологии актуальным предметом оказывается лишь один из ингредиентов потенциального предмета — субъект. В данном типе знания субъект выступает как психика, как субъективное отражение объективной действительности» (Пономарев, 1983, с. 201), что означает изучение поведения и деятельности. На стадии эмпирической психологии предметом становится другой ингредиент — функции субъекта во взаимодействии. Следует указать, что субъект автором понимается как компонент живой системы взаимодействия. Переход к действенно-преобразующему знанию означает переход к представлению о психике как объективной реальности, где психика выступает как «своеобразная сторона живого существа, как один из компонентов психического взаимодействия» (там же, с. 202). Если психика — один из компонентов взаимодействия, тогда психология — это конкретная наука. Следовательно, вопросом для психологической теории на данном уровне становится вопрос о месте психологии в системе современного знания. «Таким путем психология превращается в абстрактную науку, изучающую один из структурных уровней организации живых систем — психологический механизм поведения, психического отражения, продуктов преобразования окружающего мира» (там же, с. 202–203).

Для нашего анализа данные представления важны в части последовательного развития и преобразования организации типов психологического знания, порождающих все более многоаспектные (многомерные) модели, отличающиеся междисциплинарным характером. Кроме того, в представлениях Я. А. Пономарева также усматривается принцип холярхического анализа психики, реализованного в функциональных системах структурно организованных «моделей, отражающих, побуждающих, направляющих и регулирующих жизненный путь живого существа как компонента живой системы» (там же, с. 202).

Попытка анализа общефилософских категорий материалистической диалектики в психологии была представлена в книге 1988 г. под редакцией и при авторском участии Л. И. Анцыферовой (Категории..., 1988). Идеей книги было показать, как общенаучные философские понятия реализуются в психологической науке. Мирозренческо-методологические функции философии, как отмечает

Л. И. Анцыферова, состоят в том числе в обобщении научных знаний конкретных дисциплин для создания целостной «научной картины мира», интегрирующей социогуманитарные, естественные и технические науки. «В понятиях психологии отражается текучесть, пластичность, постоянная изменчивость, напряженность, многокачественность явлений душевной жизни человека, основным способом существования которых является развитие», — пишет Л. И. Анцыферова (там же, с. 6). Данная характеристика психологических понятий перекликается с характеристикой понятий метамодернизма в психологии, описанных М. С. Гусельцевой (Гусельцева, 2016).

Говоря о соотношении общенаучной философской и частнонаучной психологической методологий, Л. И. Анцыферова выделяет принципиальную особенность содержания психологии: «Так, в результате определения психики как свойства реального индивида, субъекта жизни в содержании принципа отражения был подчеркнут момент эмоционально-оценочного отношения человека к миру, переживания. Введение в психологию марксистского понятия деятельности и анализ психологической структуры деятельности позволили выделить новый методологический принцип психологии — единства сознания и деятельности. Многомерную и многоуровневую структуру на материале психологии приобрел принцип историзма или общественно-исторической обусловленности: сама природа человека, прижизненно формирующиеся психические процессы, строение сознания, психологическая организация личности выступили как результаты разных форм и способов социальной детерминации индивида» (Анцыферова, 1988, с. 9–10).

В рассматриваемой книге представлены общие категории психологии и раскрывается психологическое содержание таких понятий, как развитие, время, возможность и действительность, форма и содержание, количество и качество, непрерывность и прерывность, активность отражения (разработка последнего привела к становлению принципа активности в философии познания). Данный анализ, проведенный в книге, с одной стороны, показал особенность содержания психологической науки, а с другой — ее включенность в общеметодологический научный контекст того периода научного развития. Отметим, что многие идеи, прозвучавшие в данной книге, получили свое развитие в современных разработках, — например, принцип развития (Принцип развития..., 2016).

В 1978 г. был опубликован коллективный труд «Принцип развития в психологии» под редакцией Л. И. Анцыферовой. Он был посвящен разработке методологических и теоретических основ психи-

ческого развития. В своей обобщающей статье «Методологические проблемы психологии развития» Л. И. Анцыферова провела глубокий анализ обсуждаемых проблем и предлагаемых решений. Книга включила в себя статьи 15 авторов, среди которых были ученые нашего института: Л. И. Анцыферова, В. Г. Асеев, Я. А. Пономарев, А. В. Брушлинский, А. В. Чеснокова, Т. И. Артемьева, Д. Н. Завалишина. Большинство работ данного издания часто цитируются и сегодня.

В этой книге принцип развития в психологии раскрывается через анализ следующих проблем: *взаимообогащения методологических принципов; соотношения двух типов диахронической структуры процесса развития: прогресса и регресса; превращения последовательности этапов психического развития в иерархию уровней психической организации; движущих сил и детерминации психического развития.*

Подробный анализ данных составляющих, раскрывающих содержание принципа развития, был продолжен также сотрудниками нашего института в коллективном труде «Принцип развития в современной психологии» (Принцип развития..., 2016). Остановимся только на одном аспекте разработки данного принципа — на вопросе о движущих силах психического развития.

Вопрос о движущих силах — составная часть еще более сложной проблемы *детерминации* развития психики. Так, в работах В. Г. Асеева и А. В. Брушлинского, вошедших в сборник «Принцип развития в психологии» под редакцией Л. И. Анцыферовой, структурно-уровневая концепция детерминации психического развития, включающая два уровня факторов: 1) предрасполагающих, создающих диспозиции, подготавливающие к развитию и 2) осуществляющих и реализующих развитие. И те, и другие — основные и побочные, дискретные и постоянно действующие — создают постоянное напряженное поле (Асеев, 1978). Диалектика внутренних и внешних противоречиво действующих сил была проанализирована А. В. Брушлинским при исследовании им процесса творчества (Брушлинский, 1978). Развитие творческого процесса — это преломление внешнего через внутреннее, бесконечное богатство и новизна внешнего порождает качественно новое внутри уже сложившегося. Детерминация развития тесно связана с конкретными социальными условиями. «Процесс жизни человека все теснее сплетается с историческим процессом, диахроническое членение которого накладывает свою структуру на возрастное и стадияльное членение жизненного пути индивида» (Анцыферова, 1978, с. 18). Однако историческая детерминация не предполагает непосредственной связи между изменением общественных отношений и преобразованиями психики.

В решении данного вопроса Л. И. Анцыферовой ясно обнаруживаются пересечения со взглядами К. К. Платонова о детерминации как основном методологическом принципе, после которого в его иерархии следует принцип развития. Но Л. И. Анцыферова подчеркивала, что принцип развития значительно шире генетического принципа, поскольку охватывает весь процесс качественных преобразований, а не отдельных его звеньев или систем.

На современном этапе произошло существенное расширение содержания принципа развития в психологии принципами системности, непрерывности, антиципации, гетерохронности, гетерогенности, субъектности, неопределенности психического развития, введением, наряду с принципом иерархии систем, принципа гетерархии, что снимает противоречие в сосуществовании систем разного исторического и эволюционного уровней. Детерминация психического развития в настоящее время представляется как мультидетерминированный процесс, который складывается из множества пересечений биологических, генетических, социальных, исторических и культурных направляющих, в центре которых находится человек как саморазвивающаяся система.

Оставаясь стержневым, основным принципом в психологии, принцип развития «нанизывает» на себя другие методологические принципы, создавая общее «ожерелье» методологии психологии. Мультипарадигмальность, междисциплинарность и трансдисциплинарность современной науки диктуют переход к обобщающим моделям развития и к поиску категориального строя, отражающих не только взаимовлияние, взаимоперенос внутри разных областей психологии, но и ее взаимодействие с другими науками — биологией, социологией, философией, историей, лингвистикой и т. д. (Принцип развития..., 2016).

Проведенный анализ работ ученых Института психологии РАН, охватывающий их труды 1970—1980-х годов, показывает их огромный вклад в методологию отечественной психологии. Он стал прочным фундаментом развития не только научных направлений института, но и многих отечественных и зарубежных ученых. В работах Е. А. Будиловой, К. К. Платонова, Л. И. Анцыферовой и др. методологические принципы, сложившиеся в философских науках, — принципы детерминизма, развития, историзма — были преобразованы в психологические методологические принципы, изменившие их содержание. Были разработаны и собственно психологические принципы: единства сознания и деятельности, единства личности, сознания и деятельности.

Принцип историзма и иерархичности и генетический принцип легли в основу разработки понятийной системы психологической науки и позволили К. К. Платонову еще до создания категориальной системы А. В. Петровским и М. Г. Ярошевским выделить общепсихологические и частнопсихологические категории и понятия, высказать идею о возможности построения плеяд и кластеров (в его терминологии — конгломератов), показать единую систему категорий, понятий и принципов, образующих методологическую основу психологической науки. Разработка принципа развития в психологии, реализованная учеными нашего Института в 1978 г., остается классическим трудом вот уже более сорока лет.

Именно с опорой на эти фундаментальные труды стали возможными дальнейшие разработки теоретических представлений о понятийной системе в психологии, ее методологических принципах. В них принимает участие большая часть специалистов нашего института, что нашло свое отражение в трех уже изданных коллективных трудах (Принцип развития..., 2016; Психологическое знание..., 2018; Разработка понятий..., 2018) и готовящихся последующих изданиях. Теоретические поиски и решения основоположников нашей психологической школы восхищают своей глубиной и остаются надежным багажом и ориентиром для последующих поколений ученых.

Литература

- Анцыферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 3—20.
- Анцыферова Л. И. Материалистическая диалектика и психологическая наука // Категории материалистической диалектики в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1988. С. 3—21.
- Асеев В. Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 21—37.
- Брушлинский А. В. Проблема развития и психология мышления // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 38—50.
- Будилова Е. А. Категории исторического и логического в методологии истории психологии // Категории материалистической диалектики в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1988. С. 231—242.

- Галкина Т. В., Журавлев А. Л. Проблема типов психологического знания в трудах Я. А. Пономарева // Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 246–274.
- Головей Л. А., Журавлев А. Л., Тарабрина Н. В. Междисциплинарные исследования в психологии: история и современность // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 2700–2707.
- Гусельцева М. С. Принцип развития в психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 31–61.
- Категории материалистической диалектики в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1988.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998.
- Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972.
- Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982.
- Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.
- Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978.
- Принцип развития в современной психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Психология: современные направления междисциплинарных исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти А. В. Брушлинского / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Сергиенко Е. А., Журавлев А. Л. Вместо введения. Современные понятия в психологической науке: попытка анализа // Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 5–59.

Первый год в истории Института психологии РАН¹

М. И. Воловикова

Официальная история академического Института психологии начинается с 16 декабря 1971 г., когда было подписано Постановление Президиума АН СССР о его создании в системе Академии наук СССР. Этому событию предшествовала большая подготовительная работа, в которой участвовали несколько ведомств и влиятельных лиц, таких как академики П. К. Анохин, А. И. Берг, Б. Н. Петров, руководитель центра подготовки космонавтов Г. Т. Береговой, представитель отдела науки ЦК КПСС В. П. Кузьмин, другие ученые и общественные деятели. Внимание к новому институту было велико. Психология обрела свою самостоятельность, а главное, она была востребована государством. Причем не как раздел философии или педагогики, а как система знаний, способных решать реальные проблемы космонавтики, обороны, идеологии и др.

Надо напомнить, что до середины 1960-х годов в наших университетах не было психологических факультетов, а только психологические отделения философских факультетов или кафедры в педагогических институтах. В 1966 г. открылись факультеты психологии в Москве, в МГУ им. М. В. Ломоносова, и в Ленинградском государственном университете. Первым деканом факультета психологии ЛГУ был Б. Ф. Ломов. В том же 1966 г. состоялся XVIII Международный психологический конгресс, в Москву съехались психологи со всего мира. Скорее всего, этот «психологический бум» способствовал продвижению идеи создания в Академии наук исследовательского центра, в задачи которого входила бы разработка самого широкого круга проблем современной психологии. К концу 1971 г. такое решение было принято – в Академии наук СССР был образован Институт психологии. Первым его директором в марте 1972 г. был назначен член-корреспондент АПН СССР Б. Ф. Ломов (подробнее о нем см.: Кольцова, Журавлев, 2017 и др.).

1 Работа выполнена по госзаданию № 0159-2019-0003.

Обратимся к тексту доклада Бориса Федоровича, посвященному 15-летию института, где он подробно останавливается на деталях процесса подготовки решения о создании нового научного учреждения Академии наук СССР (Ломов, 1991). Идея о создании Института психологии в Академии наук шла от С. Л. Рубинштейна: даже специально достраивалось здание Института философии, где он работал и предполагал разместить новый институт. Однако после смерти Сергея Леонидовича в 1960 г. этот план заглох, но сама идея продолжала свое существование в разных вариантах. Приведем отрывок из рассказа Ломова: «В 1963–1964 гг. группа молодых ученых занималась этим вопросом. В нее входили психологи, филологи, инженеры, прежде всего специалисты по отображению информации, лингвисты. Были разработаны детальный проект, программа научных исследований, структура Института полностью, численность его определялась в 501 человек. Он был прежде всего ориентирован на инженерно-психологическую проблематику» (Ломов, 1991, с. 17). Другой проект был связан с вопросами физиологии и с освоением космоса, им занимались В. А. Попов, В. А. Пономаренко, Г. Т. Берговой, Л. Ф. Панченко. Третий план был связан с академическим Советом по проблемам кибернетики, его разрабатывали академики А. И. Берг и Б. Н. Петров. Но основным оказался еще один проект, возникший в результате работы Комиссии, созданной в связи с проведением в Москве Международного психологического конгресса. Комиссией руководил академик В. Н. Черниговский, в нее входили Е. В. Шорохова, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. А. Смирнов и другие психологи. Комиссия готовила предложения о создании научного центра по психологии в системе Академии наук СССР. С конца 1969 г. руководителем комиссии стал Б. Ф. Ломов, а ее членами в этот период и чуть позже стали П. К. Анохин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Д. Небылицын, А. Г. Спиркин. Решался вопрос, при каком отделении Академии наук создавать такой центр. Самой перспективной оказалась идея о создании этого центра при Отделении философии и права АН СССР.

Обсуждались вопросы основной проблематики будущего института. Борис Федорович писал, что они с В. Д. Небылицыным настаивали на том, чтобы Институт был *комплексным* учреждением, объединяющим *основные направления* психологической науки. В 1970 г. был готов проект, в разработке которого активно участвовал В. Д. Небылицын. До реализации проект удалось довести, когда к нему были подключены руководитель научно-организационного Отдела РАН академик В. А. Филиппов, а затем и Отдел науки ЦК КПСС.

В тексте своего доклада, посвященного 15-летию Института и записанного Ю. Н. Олейником 26 декабря 1986 г. (Ломов, 1991), Борис Федорович подробно и в деталях, непривычных уже для нашего времени, раскрывает всю сложную «кухню» принятия решения о создании нового учреждения науки в СССР. Для этого нужна была поддержка Президиума Академии наук, причем решающее слово оставалось за Президентом АН СССР. Требовалось согласование с Отделом науки ЦК КПСС. Ломов старался как можно быстрее давать ответы на все вопросы Президента АН СССР (которым тогда был М. В. Келдыш, математик) о том, чем занимается психологическая наука, в чем специфика эксперимента в психологии и т. п. Е. В. Шорохова взаимодействовала с Отделом науки ЦК КПСС. Напряженная работа в течение нескольких месяцев завершилась принятием в декабре 1971 г. решения о создании Института психологии АН СССР. Были выделены первые 40 ставок для сотрудников и начат поиск помещения.

Будущего директора сначала «приютил» Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. Именно сюда, в кабинет члена-корреспондента АПН СССР Владимира Дмитриевича Небылицына, приходили на беседу с Ломовым самые первые кандидаты в сотрудники создаваемого института, в том числе и автор данного материала. А в начале 1972 г. новый институт получил помещение — обширный полуподвал большого Г-образного жилого дома на улице Вавилова, дом 37а, из которого перед этим выехал детский сад. На дверях еще оставались таблички «старшая группа» и т. п. Многого предстояло переделывать и перестраивать под нужды исследовательского центра. Так что первой заботой сотрудников стало привести помещение в порядок. У Ломова появился заместитель по хозяйственной части (В. Проничев). Затем на должность заместителя директора по научной работе перешел В. Д. Небылицын. Были образованы канцелярия, отдел кадров, бухгалтерия.

В конце марта 1972 г. появились первые научные сотрудники, ученики и коллеги Бориса Федоровича: Е. А. Андреева, В. Ю. Вергилес и др. К лету того же года уже просматривалась будущая структура нового Института, собравшего специалистов для проведения комплексных исследований в области человекознания: психологов, физиологов, математиков. (Следует отметить, что методология комплексных, системных исследований психологии человека используется в Институте психологии РАН и в настоящее время (см., например: Развитие психологии..., 2012а, б; и др.) Среди первых со-

трудников были математик В. Ю. Крылов, биолог Н. В. Крылова, физиолог В. Б. Швырков, математик Г. Е. Журавлев. В октябре 1972 г. почти в полном составе из Института философии АН СССР перешел сектор философских проблем психологии во главе с Е. В. Шороховой. Но познакомиться с новым местом работы сотрудники сектора пришли еще раньше. В субботниках по устройству своих будущих рабочих мест принимали участие Е. В. Шорохова, И. А. Джидарьян, А. В. Брушлинский, Е. А. Будилова, Т. И. Артемьева, И. И. Чеснокова, Л. И. Анцыферова, Г. С. Тарасов, В. Г. Асеев, другие сотрудники будущего сектора философских проблем психологии нового института и других оформлявшихся его научных подразделений. Большое помещение было подготовлено для того, чтобы в нем разместить вычислительный центр с самой современной для того времени техникой.

Уже в мае 1972 г. началась интенсивная работа по выполнению научно-исследовательской программы института, проходившая в виде открытых заседаний ученого совета, на которых по очереди выступали и психологи, и физиологи, и математики. Выработывался общий язык для понимания друг друга такими разными специалистами.

В октябре 1972 г. в авиакатастрофе погиб В. Д. Небылицын. Руководимую им лабораторию психофизиологии в ИП АН СССР возглавил В. М. Русалов, а заместителем директора по научной работе стал профессор В. Ф. Рубахин.

К 1973 г. Институт психологии АН СССР уже стал слаженно и продуктивно работающим научным учреждением, выполняющим роли «головной» организации для всей отечественной психологии и достойного представителя нашей психологии для зарубежных коллег. Издавались книги, проводились конференции, защищались диссертации, хотя пока и в других научных организациях.

С первых дней своего существования Институт поддерживал научно-организационные отношения с НИИ авиационной и космической медицины, с Центром подготовки космонавтов им. Ю. А. Гагарина, с Институтом медико-биологических проблем МЗ СССР и АН СССР. Руководство этих организаций оказало существенную помощь в создании института. В дальнейшем эти отношения привели к активному участию сотрудников ИП АН СССР в исследованиях подготовки и деятельности космонавтов. Особо тесное сотрудничество сложилось между лабораторией специальных прикладных проблем Института психологии, возглавляемой В. А. Поповым, лабораторией НИИ авиационной и космической медицины под руководством Л. С. Хачатурьянца, лабораторией Института медико-биологичес-

ких проблем, которой заведовал В. И. Мясников, а также медиками, физиологами и психологами Центра подготовки космонавтов. Его возглавлял Г. Т. Береговой, который в 1974 г. успешно защитил при научном консультировании Б. Ф. Ломова кандидатскую диссертацию по военной психологии на тему «К вопросу о роли человеческого фактора в космическом пространстве» (Дикая, 2011).

В первые годы деятельности института закладывались основы его дальнейшего развития. Так, из сектора философских проблем психологии образовалось несколько научных подразделений. В наше время это лаборатории психологии личности, истории психологии и исторической психологии, социальной и экономической психологии.

Сильный и слаженный научный коллектив составили физиологи анохинской школы во главе с В. Б. Швырковым. Они быстро включились в исследовательскую работу, а также проявили себя как активные участники институтских методологических семинаров.

Коллектив Института психологии был молодежный. Многие известные теперь профессора приходили в ИП АН СССР сразу после выпуска из университета или аспирантами и включались в научные исследования. Среди них Ю. И. Александров, В. А. Барабанщиков, В. И. Белопольский, Е. А. Сергиенко, И. Г. Скотникова и др. Да и остальным было едва за 30.

В новогодний вечер в канун 1973 г. весь коллектив института смог поместиться в небольшой комнате, приготовленной для вычислительной техники (Воловикова, Крылова, 1997). Наступивший год стал временем полноценной работы уже сложившегося научно-го коллектива.

Первый год в истории Института психологии РАН не только имел определяющее значение в его дальнейшей судьбе, но и стал новой страницей истории всей отечественной психологии.

В этот период были заложены предпосылки реализации и развития системного подхода в психологии. Начаты работы по специальным вопросам инженерной психологии, психологии труда и социальной психологии. Развивались направления психофизиологии и дифференциальной психологии. Готовились публикации, проводились научные семинары.

Институт психологии с самого начала своей деятельности осуществлял роль головной организации в психологической науке на всем советском пространстве. Он стал примером для институтов психологии, создававшихся в Академиях наук Грузии, Украины и др.

Создание института потребовало огромной подготовительной работы, проделанной Б. Ф. Ломовым, В. Д. Небылицыным, Е. В. Шороховой и другими нашими коллегами (подробнее о них см.: *Выдающиеся ученые...*, 2017), благодарная память о которых помогла сохранить институт и поддержать академическую психологию в другой, постсоветский период российской истории.

Литература

- Воловикова М. И., Крылова Н. В. Б. Ф. Ломов – человек и ученый // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 1. С. 10–15.
- Выдающиеся ученые Института психологии РАН / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Дикая Л. Г. Вклад Института психологии РАН в развитие космической психологии // Национальный психологический журнал. 2011. № 1. С. 78–84.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л. Новатор и первопроходец в психологической науке: научная и научно-организационная деятельность Б. Ф. Ломова // *Выдающиеся ученые Института психологии РАН*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 125–154.
- Ломов Б. Ф. Выступление на торжественном собрании, посвященном 15-летию образования Института психологии АН СССР // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 4. С. 12–26.
- Развитие психологии в системе комплексного человекознания: Материалы Всероссийской научной конференции. Часть 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012а.
- Развитие психологии в системе комплексного человекознания: Материалы Всероссийской научной конференции. Часть 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012б.

У истоков Владимирской психологической школы

В. А. Зобков

Отечественная психология переживает период сильного влияния зарубежных научных направлений и школ. В России созданы и успешно развиваются институты психоанализа, экзистенциальной и гештальтпсихологии, планомерно переводятся классические труды и оперативно издаются работы современных европейских и американских ученых. Пожалуй, единственное, что может удержать от полного погружения в эту психологическую литературу, так это мысль о том, что она все-таки иностранная, далеко не соответствующая по содержанию российскому менталитету (см., напр.: *Историгенез...*, 2016; Кольцова, Журавлев, 2018; и др.).

В силу исторических обстоятельств мировое сообщество считает, что отечественная психология как отдельная школа оформилась лишь в 1960-е годы (Петухов, 1999). Такой вывод был сделан на основе наиболее известных в психологических кругах работ А. Н. Леонтьева, с точки зрения зарубежных исследователей, ведущего представителя *марксистской психологии*. Однако единая для иностранных специалистов отечественная школа на самом деле представлена разными именами. Среди них не только имена Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии (упоминаемых В. В. Петуховым), но и владимирских психологов Л. Б. Ительсона, В. В. Заботина, В. С. Ивашкина, и др.

В 1965 г. Владимирский государственный педагогический институт имени П. И. Лебедева-Полянского (ВГПИ) объявил конкурс на замещение вакантной должности заведующего кафедрой педагогики и психологии. На данную должность был избран доцент, кандидат педагогических наук Л. Б. Ительсон. Именно он стал основателем Владимирской психологической школы.

Лев Борисович Ительсон родился 22 мая 1926 г. в Баку. С 1942 по 1945 г. он учился на нефтемеханическом факультете Азербайджанского индустриального института. Одновременно он обучался

на факультете иностранных языков Азербайджанского государственного заочного педагогического института, получил диплом с отличием, а годом позже экстерном окончил юридический факультет Азербайджанского государственного университета.

Свою трудовую деятельность Лев Борисович начинает в 1946 г., работая школьным учителем. В 1952 г. он занимает должность научного сотрудника Азербайджанского научно-исследовательского института педагогики и в 1954 г. успешно защищает кандидатскую диссертацию по педагогике: «Воспитание ответственности у учащихся в советской школе». В 1958 г. Л. Б. Ительсон избирается доцентом кафедры педагогики и психологии Азербайджанского педагогического института языков им. М. Ф. Ахундова.

В 1965 г. Л. Б. Ительсон, как избранный по конкурсу на должность заведующего кафедрой педагогики и психологии ВГПИ, переезжает во Владимир, где с тех пор находит плодотворное применение его исключительная энергия. В этом же году он защищает в Москве докторскую диссертацию на тему «Математические методы в педагогике и педагогической психологии». В следующем году он становится инициатором открытия в ВГПИ кафедры психологии, заведующим которой он будет до 1972 г., и экспериментальной лаборатории «Математическое моделирование процессов обучения и явлений обучаемости».

Труды Л. Б. Ительсона по математическому моделированию процессов обучения и явлений обучаемости представляют собой оригинальную разработку применения математических методов к количественному описанию психологических феноменов на основе своеобразного синтеза теории информации и теоретико-множественного направления топологии. Эти работы не только открыли путь к внедрению точных методов в исследование сложных структур психической деятельности, но и одновременно внесли известный вклад в разработку новых количественных подходов в теории информации. Эти исследования не были самоцелью, они органически примыкали к экспериментальным исследованиям содержательного аспекта структур познавательной деятельности и процесса учения. Л. Б. Ительсон был одним из зачинателей исследовательской работы по применению математических методов в психологии и педагогике.

В лаборатории экспериментальной психологии при кафедре психологии Владимирского пединститута были развернуты широкие экспериментальные исследования познавательной деятельности начиная с ее истоков — элементарных сенсорных процессов.

В итоге коллективных исследований Л. Б. Ительсоном были выдвинуты некоторые новые теоретические положения о цветовом зрении, связывающие частотную характеристику излучения с его энергетической характеристикой. Математические предсказания сделанных допущений хорошо согласуются с данными эксперимента и могут служить объяснением ранее не раскрытых феноменов зрительных ощущений. Столь же основательно, на базе обширных экспериментов и теоретических обсуждений, им рассмотрены некоторые механизмы процесса восприятия, включающие экстраполяцию зрительных образов. Изложением некоторых трактовок мыслительного акта, выведенных из экспериментальных исследований форм осознания человеком предметной реальности и смысла слов, должна была завершиться эта своеобразная трилогия научных гипотез, касающихся внутренних структурных познавательных процессов. Но последняя ее часть осталась не написанной. Будучи тяжело больным, Лев Борисович торопился закончить свой фундаментальный труд «Лекции по общей психологии» (Ительсон, 1970), два тома которых вышли в свет, но предстояло написать и третий. В этой книге Л. Б. Ительсон осуществил перестройку логической структуры курса психологии, стремясь к более глубокому и творческому его осмыслению теми, кто изучает эту науку. Изложение предмета психологии начинается с анализа объективных фактов поведения и деятельности и постепенно восходит к концептуализации их психологической сущности. Рассмотрение форм и уровней психического отражения, структур и ступеней познавательной деятельности подчинено общей цели все более полного и всестороннего объяснения реального процесса познания. В дальнейшем планировалось изложение проблем, связанных со структурой личности, в частности, с мотивацией деятельности. Но реализовать это было уже не суждено: Лев Борисович успел провести подготовительные работы к третьему тому, а написал только первую лекцию из тех, которые планировал.

Напряженный, вдохновенный труд составлял основное содержание жизни Льва Борисовича Ительсона. Он не мыслил себя вне науки, работал в силу глубокой внутренней потребности в научной деятельности. Органическое сочетание общественного и личного, глубина ума, неиссякаемый юмор, тонкая эмоциональность и большое мужество характеризовали этого яркого человека.

Л. Б. Ительсон был широко образованным, исключительно эрудированным и разносторонним ученым. Страстная увлеченность наукой составляла главную черту его творческой личности. Его вклад в психологию весом и будет служить дальнейшему развитию психо-

логической теории, делу воспитания молодых кадров и потребностям практики. Под его руководством были защищены кандидатские диссертации по психологии Л. М. Клыгиным, Б. А. Ермолаевым, В. Л. Капустиным, что можно считать основанием образования психологической научной школы во Владимирском государственном педагогическом институте.

Профессор Л. Б. Ительсон был блестящим лектором и уделял педагогической работе большое внимание. Он был требователен к себе и студентам. Его девиз: если знать по преподаваемой им дисциплине, то только на «отлично». При сдаче ему экзамена по дисциплинам психологии он опирался на две отметки: пять и два. Те студенты, которые были недостаточно готовы к сдаче экзамена, шли, как правило, к доцентам и старшим преподавателям.

По словам людей, близко знавших Л. Б. Ительсона, он был не только талантливым ученым и педагогом, но и приятным собеседником, обладал потрясающим чувством юмора, любил сочинять и рассказывать анекдоты. Лев Борисович увлекался литературой, был книголюбом и имел большую библиотеку. В свободное от работы время он писал стихи, пьесы и рассказы, которые не публиковал, но читал только в кругу родных и друзей.

Его активность проявлялась и в общественной работе. Он был членом президиума Научно-методического совета по психолого-педагогическим дисциплинам Министерства просвещения СССР, работал в комиссии по психологии этого Министерства.

За плодотворную научно-педагогическую и общественную деятельность Л. Б. Ительсон награжден Почетной грамотой Министерства просвещения Азербайджанской ССР и ЦК Профсоюзов работников школ и научных учреждений, грамотами Министерства высшего и среднего специального образования. За свои научные труды Л. Б. Ительсон был дважды удостоен премии имени К. Д. Ушинского АПН СССР.

Профессор Л. Б. Ительсон написал за свою недолгую жизнь (48 лет, умер в 1974 г. в Москве, похоронен в Баку) 14 книг и свыше 100 научных статей по различным проблемам общей и педагогической психологии, математической психологии, психологии труда, инженерной психологии. Отдельные его работы были переведены на иностранные языки и изданы в Германии, Венгрии, Болгарии, Польше, Румынии, США, Италии.

С 1972 по 1978 г. кафедрой психологии ВГПУ возглавлял кандидат психологических наук, доцент Вадим Васильевич Заботин. Мощная философская база, питавшая творческое мышление этого уче-

ного, всегда обоснованные теоретические размышления позволили ему в 1960-е годы поднять проблему логической сущности вопроса как умственного явления, выявить, в чем заключается логика ответа на поставленный вопрос. Вадим Васильевич окончил Горьковский педагогический институт по специальности «Преподаватель психологии, педагогики и логики в школах и педучилищах». В ряде статей и монографии (Заботин, 1967, 1971, 1973 и др.) ему удалось доказать: вопрос — это особая форма познания, переходная между незнанием и знанием, содержащая некую имплицитную информацию, нуждающуюся в восполнении и выступающую основой постановки вопроса. В ходе разработки этой проблемы были определены основные требования к логической форме вопроса и разновидности логических структур вопросов; удалось выделить и представить в виде формул основные логические структуры ответов на вопросы, требования к ним и характерные ошибки при переходе от вопроса к ответу.

Еще одним этапом становления В. В. Заботина как ученого и представителя истоков Владимирской психологической школы стала подробнейшая разработка и внесение в науку нового понимания проблемного обучения на этапе постановки проблемы. Незнученность этапа постановки проблемы порождала весьма упрощенный подход к проблемному обучению. Экспериментально исследовав акт постановки проблем, ученый выявил логико-психологическую структуру знания, порождающую проблемный вопрос, назвал условия «видения» проблемы, охарактеризовал умственные операции, необходимые для осознания проблемного вопроса, выявил основные фазы и звенья на этапе постановки проблемного вопроса, определил его целевую направленность.

В. В. Заботин выделил две вполне определенные фазы постановки проблемного вопроса: 1) обнаружение (видение) проблемы, когда осознается только ее наличие, но не сущность, и 2) собственно постановка проблемного вопроса. Во второй фазе происходит более или менее дискурсивная переработка информационно-познавательного противоречия в оптимальную постановку проблемного вопроса.

Впервые было обозначено принципиальное различие между логическим и информационно-познавательным противоречием. Оказалось, что элементы информационно-познавательного противоречия не исключают друг друга, как это бывает в логических противоречиях, а согласуются.

Преобладающие направления более чем сорока научных публикаций В. В. Заботина таковы: во-первых, это общепсихологическое изучение мышления; во-вторых, психолого-педагогическое изуче-

ние эффективного использования и развития мышления учащихся в процессе обучения; в-третьих, это учебные и научно-методические изыскания и разработки.

Вадим Васильевич обладал очень высоким научным потенциалом, неиссякаемым вдохновением и трудолюбием, позволяющими ему тщательно и глубоко вникать в суть каждой проблемы. Он имел и поэтический дар: ни одно сколько-нибудь значимое кафедральное событие за долгие годы его деятельности не обошлось без поэтических творений замечательного «кафедрального поэта», чистого и духовного, открытого, доброго и мудрого Человека – Вадима Васильевича Заботина.

Третьим заведующим кафедрой психологии ВГПУ был кандидат педагогических наук, доцент Василий Сергеевич Ивашкин, с именем которого связана разработка нового экспериментально-теоретического подхода в рамках формирования Владимирской психологической школы.

Становление В. С. Ивашкина как ученого-психолога шло по пути овладения мастерством тончайших психологических исследований. В психологии зрительного восприятия, где время измеряется миллисекундами, и в экспериментах необходимо одновременно учитывать десятки переменных, без виртуозного владения аппаратурой и широкой эрудиции просто не обойтись.

Его интерес к зрительному восприятию возник в связи с тем, что не удалось объяснить с помощью существующих теорий, почему в фотолаборатории красные предметы при свете красного фонаря видятся белыми. После длительных теоретических и экспериментальных исследований В. С. Ивашкиным совместно с Л. Б. Ительсоном была создана и опубликована в 1967 г. новая, квантово-энергетическая теория цветового зрения (Ительсон, Ивашкин, 1967). На ее основе были предсказаны, а затем и экспериментально обнаружены хроматические трансформации последовательных зрительных образов.

Важным достижением В. С. Ивашкина было исследование динамики цветоощущения при эмоциональных состояниях. Удалось экспериментально подтвердить, что при положительных эмоциях повышается цветовая чувствительность к красным оптическим стимулам и понижается к синим. На этой основе был разработан метод количественной оценки эмоциональных состояний по динамике изменения хроматической чувствительности зрения при эмоциях.

В научных трудах В. С. Ивашкина человек выступал в единстве биологического, социального и гуманитарного начал, и стрессовой проблемой исследований было целостное развитие этих трех сторон

жизнедеятельности человека. Ученый рассматривал индивидуальность в качестве высшего уровня психического развития.

Утверждая необходимость изучения меняющихся ценностей и тем самым обусловленность интерпретации результатов социокультурным контекстом, В. С. Ивашкин развивает идею продромного поведения, свойственного как молодым животным, так и человеку на ранних этапах онтогенеза. Анализ большого эмпирического материала отечественных и зарубежных этологов и зоопсихологов, проделанный В. С. Ивашкиным, позволил ему сделать вывод о постепенном формировании сложных видов поведения на основе фрагментов действий, которые опробуются до их включения в основные виды деятельности в спонтанной активности детей. Оригинальная идея В. С. Ивашкина о продромном поведении органично развивается в его классификации типов поведения на основе соотношения генетически заданных и приобретенных при жизни компонентов. Фактически исследователь выделяет и называет обширный класс новообразований, прижизненно формирующихся в процессе онтогенеза не только у человека, но и у животных.

Характеристика продромного поведения как не приуроченного во времени к переживанию какой-либо актуальной потребности позволяет увидеть его сходство с проявлениями познавательной активности ребенка, изучавшейся в научной школе М. И. Лисиной, в рамках которой общение рассматривалось как особая коммуникативная деятельность. Исторический анализ представлений, составлявших основу марксистской школы в отечественной науке, показывает, что сначала в методологических работах возникает тенденция к анализу существенной связи между сознанием и предметным миром, а затем исследовательский интерес смещается в сторону проблемы связи сознания и субъекта жизнедеятельности. Так было у Л. С. Выготского, начинавшего с изучения орудий и созданных человеком предметов и пришедшего к роли значений как единиц сознания. Подобная траектория наблюдается и в работах А. Н. Леонтьева, который проделал путь от понимания предмета внешнего мира как предмета именно человеческой деятельности к размышлениям о едином строении внешней и внутренней деятельности, к личностным смыслам.

Эта прочная связь с основными направлениями отечественной психологии существовала у концепции В. С. Ивашкина и на общенаучном (философском), и на конкретно-научном (психологическом) уровнях: он сохраняет деятельность как одно из ведущих понятий, рассматривая уровни активности, сложившиеся в процессе эволю-

ции, как ее виды (собственно активность, поведение, деятельность и деяние), ставя их различия в зависимость от типа детерминации.

Много сделал этот замечательный ученый и для улучшения преподавания психологии: разработанный им первый в России практикум по общей психологии вышел на год раньше, чем в МГУ имени М. В. Ломоносова (Ивашкин, 1970). Оставаясь классиком во всем: в строгости научных формулировок, в преданности науке и университетской духовной культуре, — В. С. Ивашкин был достойным представителем истоков Владимирской психологической школы в отечественной школе психологического знания.

Итак, в период научной и педагогической деятельности Л. Б. Ительсона, В. В. Заботина и В. С. Ивашкина с 1965 по 1983 г. в ВГПИ активно велась научно-исследовательская деятельность, неразрывно связанная с совершенствованием преподавания психологических дисциплин. Сотрудники кафедры психологии активно участвовали также в работе по совершенствованию преподавания психологических дисциплин в педвузах, в разработке для них программ и учебных пособий. Л. Б. Ительсон являлся членом Президиума научно-методического Совета по психолого-педагогическим дисциплинам МП СССР и членом научной комиссии по психологии МП СССР. В этот период были опубликованы «Лекции по общей психологии» и «Лекции по современным проблемам психологии обучения» Л. Б. Ительсона, монография «Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении» В. В. Заботина, «Лабораторные работы по курсу общей психологии» В. С. Ивашкина.

Научно-педагогическая деятельность Л. Б. Ительсона, В. В. Заботина, В. С. Ивашкина стала «визитной карточкой» истоков Владимирской психологической школы, основанной на сочетании научности и педагогической деятельности.

В настоящей статье мы постарались представить истоки Владимирской психологической школы. Не менее важен вопрос о том, что считать критериями ее возникновения. В. А. Мазиллов и М. В. Базиков выдвинули следующие критерии (Базиков, Мазиллов, 2016):

- 1) общая для школы исследовательская проблематика;
- 2) пространственно-временное единство;
- 3) принципы, характеризующие исследовательский подход в данной школе;
- 4) наличие разных поколений ученых в школе;
- 5) организационные условия: наличие кафедры или лаборатории, института;

- 6) открытие аспирантуры и решение проблемы воспроизводства научных и преподавательских кадров;
- 7) проведение научных конференций;
- 8) издательская деятельность, отражающая научную продукцию школы;
- 9) признание достижений школы коллегами и научным сообществом.

И далее они отмечают, что по всем сформулированным критериям коллектив, который и доныне плодотворно работает во Владимире, соответствует тому, чтобы именоваться научной школой. На данный момент она существует под руководством доктора психологических наук, профессора В. А. Зобкова, работающего во Владимирском государственном университете с 1994 года. Им предложена базовая платформа для проведения исследований по проблеме отношения человека к жизнедеятельности, развивающая идеи В. Н. Мясищева, сформулирована программа развертывания дальнейших исследований; в школе работают ученые разных поколений, созданы организационные условия (есть кафедры, факультет); открыта аспирантура, решающая проблемы воспроизводства научных и преподавательских кадров (под руководством В. А. Зобкова защищено 25 кандидатских диссертаций); проводятся научные конференции (в 2018 г. прошла 10-я международная конференция по проблеме отношения человека к жизнедеятельности); осуществляется издательская деятельность, отражающая научную продукцию школы (издаются материалы конференций, монографии (Зобков, 2016, 2018 и др.); достижения школы признаны коллегами и научным сообществом (Базиков, Мазиллов, 2016).

В настоящее время в аспирантуре по направлению «Психология» в ВлГУ обучается четыре человека. Активными представителями Владимирской психологической школы являются А. В. Зобков (доктор психологических наук, доцент), Е. В. Пронина (кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и педагогической психологии), О. В. Филатова (кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности и специальной педагогики), Т. В. Шахворостова (кандидат психологических наук, старший преподаватель).

Мы выражаем благодарность Вере Васильевне Онуфриевой, старшему преподавателю кафедры социальной педагогики и психологии ВлГУ — дочери Василия Сергеевича Ивашкина; кандидату психологических наук, доценту кафедры общей и педагогической психо-

логии ВлГУ Нине Георгиевне Абрамян; кандидату психологических наук, доценту Наталье Степановне Чернышевой за предоставленную информацию об ученых, стоящих у истоков Владимирской психологической школы.

Литература

- Базиков М. В., Мазилев В. А. Научная школа психологии отношений В. А. Зобкова // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Зобков, В. П. Позняков. Владимир: ВГУ, 2016. С. 9–12.
- Заботин В. В. О познавательной роли вопросов в обучении // Советская педагогика. 1967. № 9. С. 45–52.
- Заботин В. В. О развитии проблемного видения у школьников // Советская педагогика. 1971. № 2. С. 29–40.
- Заботин В. В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении: Монография. Владимир: ВГПИ, 1973.
- Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир: Транзит-ИКС, 2016.
- Зобков В. А. Генезис отношения человека к себе. Владимир: Перспектива, 2018.
- Ивашкин В. С. Лабораторные работы по курсу общей психологии. Владимир: ВГПИ, 1969.
- Историогенез и современное состояние российского менталитета. Вып. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Е. Н. Холондович. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии. Владимир: ВГПИ, 1970.
- Ительсон Л. Б., Ивашкин В. С. О некоторых новых парадоксальных феноменах зрения и физических коррелятах цветоощущения // Вопросы психологии. 1967. № 6. С. 130–144.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л. Сущностные характеристики и факторы формирования российского менталитета // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 5–17.

Педагогическое образование как фактор развития психологической науки в Самарском регионе

М. Н. Акимова, Г. В. Акопов

Развитие психологического образования в Самарском регионе с первых лет XX столетия непосредственно связано со становлением и развитием отечественной психологии (о последнем подробнее см.: Актуальные проблемы..., 2009; История отечественной..., 2006, 2010; и др.). В этом контексте поиски и восстановление стертых временем фактов, подтверждающих неуклонное расширение психологического пространства и превращение психологии в актуальную и востребованную в разных сферах жизни область научно-практических знаний, представляют не только исторический интерес, но и практическое значение.

Задачи, которые в процессе развития педагогического образования и психологической науки в Самарском крае ставились и успешно решались, позволяют условно выделить два основных этапа этого процесса. Каждый из них богат фактами и событиями, ставшими предпосылками будущих преобразований структурно-организационного и научно-исследовательского планов, осуществленных профессиональными психологическим и педагогическим сообществами.

Первый этап (до начала 1930-х годов) уместно назвать *формирующим*, так как он был периодом зарождения и реализации решения об организации специальной подготовки учителей начальной ступени образования, в состав которой входило в том числе и повышение их психологической компетентности. Тематика учебных курсов в значительной степени касалась вопросов общей психологии, роли наследственности и среды в развитии личности, влияния условий раннего возрастного развития на формирование психических особенностей личности и др.

Следует отметить, что в предшествовавшее открытию первого учительского института время психологический подход к вопросам обучения и воспитания прослеживался в учебных планах церковных учебных заведений и светских школ. Подтверждением серьезности

и научности подхода дореволюционной самарской общественности к вопросам обучения и воспитания подрастающего поколения служит факт создания в 1902 г. семейно-педагогического кружка, цель которого заключалась в привлечении внимания к актуальным проблемам семейного воспитания (Отчет о деятельности..., 1905). В числе наиболее обсуждаемых оказались вопросы, касающиеся «психологии души ребенка», что послужило основанием для создания в структуре семейно-педагогического кружка особой психологической комиссии. Ее деятельность началась с разработки программы наблюдений за жизнью детей и с составления указателя книг и статей психологического содержания.

Дальнейшее развитие и расширение педагогического образования в Самарском регионе связано с открытием в 1911 г. Самарского учительского института, впоследствии преобразованного в Самарский педагогический институт. Фактически с этого момента начинаются систематическое развитие психологического знания в Самарском регионе и укрепление позиций психологии как необходимой учебной дисциплины. Благодаря первому ректору Самарского педагогического института, Александру Петровичу Нечаеву, хорошо известному в отечественной психологии исследователю, стоявшему у истоков экспериментальной психологии, начинают активно проводиться целенаправленные научные исследования, в первую очередь в области педагогической психологии.

Идеи отделившейся от философии психологической науки получили определенное распространение в Европе и в России именно в начале XX в. *Психологический эксперимент* занимал центральное место в новой науке. Его внедрение в педагогику стало основным в самарский период научной, методической, организационной и педагогической деятельности А. П. Нечаева в учительском институте. Эта деятельность началась с введения в учебный план подготовки будущих педагогов учебных курсов по общей психологии, истории психологии, психографии. Были также предложены специальные курсы «Психологические воззрения В. Вундта» и «Экспериментальная педагогика», которые вел сам А. П. Нечаев.

Учебно-методической базой для цикла психолого-педагогических дисциплин и особенно спецкурсов стали созданные А. П. Нечаевым в Самарском учительском институте лаборатория по педагогической психологии и психологический семинарий. В лаборатории были организованы наблюдения над психическим развитием воспитанников самарских детских садов и учащихся Единой трудовой школы. Психологический семинарий выполнял очень важную функцию

освоения технологии использования аппаратных методов и способов применения их к исследованию «явлений душевной жизни».

Многогранная деятельность А. П. Нечаева позволила создать благоприятные условия для укрепления и развития позиций общей и педагогической психологии при активном участии преподавателей психологии педагогического института, деятельность которых стала регламентироваться в рамках созданных впоследствии кафедр психолого-педагогического профиля. Их предшественницей в полной мере можно назвать организованную А. П. Нечаевым психологическую лабораторию, создавшую основу для открытия кафедры общей психологии и экспериментальной педагогики, заведование которой в 1920-е годы было поручено профессору Серафиму Михайловичу Василейскому.

В научном плане несомненным достижением данного этапа стало внедрение практико-ориентированного (психотехнического) направления научных исследований самарских психологов в процесс подготовки учителей и укрепление статуса психологии в системе высшего педагогического образования в Самаре.

Вторым этапом развития психологии и педагогического образования в Самаре стали 1930–1960-е годы: это был этап разработки технологий психологических исследований и психологической практики. Он был более масштабно и целенаправленно организован в логике психологической составляющей образования, главным образом в педагогическом вузе. Серьезные преобразования экономического, политического и социокультурного планов, происходившие в то время, отразились и на развитии отечественной психологии. Об этом можно судить, в частности, по работам М. Г. Ярошевского, А. В. Петровского, К. К. Платонова, В. В. Большаковой, А. Н. Ждан, В. А. Кольцовой, Т. Д. Марцинковской, Е. Ю. Соколовой и др., в которых представлена картина исторического развития психологии и анализируются истоки ее так называемого «открытого кризиса», имевшего место с начала 1910-х и до середины 1930-х годов и послужившего толчком к существенному расширению психологических знаний.

К этому времени произошли важные изменения в методическом оснащении учебного процесса в Самарском педагогическом институте. Особенно значимым этот факт стал для подготовки студентов по циклу психолого-педагогических дисциплин, чему в определенной степени способствовало поступление в библиотеку института необходимой научной, методической и учебной литературы по психологии. Так, в 1933 г. библиотека получила учебные пособия и учебники Н. Ф. Добрынина, Х. Л. Инженероса, К. М. Корнилова (Доб-

рынин, 1929; Инженерос, 1925; Корнилов, 1929), коллективный труд «Основные течения современной психологии» Л. С. Выготского, С. Г. Геллерштейна, Б. А. Фингерта и М. Л. Ширвиндта (Основные течения..., 1930), психологические хрестоматию (Психологическая хрестоматия, 1927), практикум (Болтунов, 1927) и словарь (Варшава, Выготский, 1921). Позже, в 1949 г., библиотека получит также изданное большим тиражом учебное пособие по психологии под редакцией К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова и Б. М. Теплова (Психология, 1948).

В качестве дополнительной учебной литературы по психологии в библиотеку педагогического института поступили следующие книги: «Очерк психологии» С. В. Кравкова (Кравков, 1925), «Этюды по истории поведения...» Л. С. Выготского и А. Р. Лурии (Выготский, Лурия, 1930), «Возникновение и развитие психических способностей» В. А. Вагнера (Вагнер, 1925), «Введение в сравнительную психологию» В. М. Боровского (Боровский, 1927), «Проблема корреляции в психологии...» В. Бетца (Бецц, 1923), «Очерки психологии, основанной на опыте» Г. Гефдинга (Гефтинг, 1923), «Введение в историческую психологию» И. Ф. Куразова (Куразов, 1931), «Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций» А. Н. Леонтьева (Леонтьев, 1930).

Несколько позже библиотека начала выписывать и психологическую периодику: журналы «Вопросы философии и психологии», «Психологическое обозрение» и «Психофизиология труда».

В это время получают развитие направления исследований, заложенные в годы создания в Самаре первой психологической лаборатории и кафедры общей психологии и экспериментальной педагогики. Труд, начатый А. П. Нечаевым, продолжили А. В. Альтухова, А. П. Архипов, А. А. Гайворовский, Н. В. Генина, С. М. Василейский, Н. Г. Лепешинская, Л. Н. Кадочкин, Н. И. Панков, М. С. Петербургская, М. В. Сергиевский, В. З. Смирнов, Н. Л. Шimmel и др.

Круг научных интересов сотрудников педагогического института соответствовал духу и запросам времени и непосредственно был связан с психологическими вопросами научной организации труда, профориентации и профотбора. В разработке этих проблем главными принципами были, естественно, психотехнические, т. е. доминировала установка, ориентированная на практику и технологии в области развития и применения психологических знаний.

В послевоенные годы развернулись дискуссии и «свободный обмен мнениями по поводу перестройки психологии». На проходившем в Москве с 30 июня по 5 июля 1952 г. совещании, созванном Прези-

диумом Академии педагогических наук, приняли участие свыше 400 научных работников. В числе выступивших был и самарский ученый А. А. Гайворовский. С позиций сегодняшнего дня его точка зрения о нетождественности высшей нервной деятельности и психологии была вполне обоснованной, но в тот период она была принята за «нарочитое преувеличение опасности вульгаризации павловского учения при внедрении его в психологию» и за «одну из форм скрытого сопротивления решительной перестройке психологии на павловской основе» (Стояхина, 2009). Категоричность оценки, данной выступлению А. А. Гайворовского, позволяет представить, насколько жесткими были идеологические подходы к научным идеям и «разномыслию» в психологии тех лет.

В послевоенное время можно отметить в рассматриваемом контексте также большую роль Михаила Васильевича Сергиевского, доктора медицинских наук, профессора, лауреата Государственной и Павловской премий, заслуженного деятеля науки РСФСР, члена-корреспондента АМН СССР, создателя Самарской физиологической школы. Период с 1944 по 1955 г., когда этот замечательный ученый работал в Самарском педагогическом институте (первоначально заведующим кабинетом физиологии при кафедре зоологии, а затем заведующим кафедрой анатомии и физиологии), стал особенно плодотворным и для физиологов, и для психологов. В начале 1950-х годов в состав кафедры вошла группа преподавателей психологии. Вскоре, правда, психологи перешли на кафедру педагогики, но научное и деловое сотрудничество М. В. Сергиевского с психологами продолжалось и укреплялось и после того, как он перешел на работу в Куйбышевский медицинский институт. Результатом такого сотрудничества физиологов и психологов стали *комплексные психофизиологические* исследования по разным аспектам проблем психологии. Группа психологов, в которую вошли Л. Н. Кадочкин, Н. Г. Лепешинская, М. С. Петербургская и Н. В. Генина, сосредоточилась на исследовании проблем обучения орфографии. После защиты в НИИ психологии АПН СССР кандидатской диссертации Л. Н. Кадочкину предложили должность проректора по научной работе в педагогическом институте.

Период 1960-х годов в административной, преподавательской и научно-исследовательской деятельности Л. Н. Кадочкина был направлен на укрепление позиций психологии и как науки, и как учебной дисциплины, изучаемой студентами всех факультетов Самарского педагогического института. Этому в немалой степени способствовало активное привлечение студенчества к изучению психологии.

Первые шаги были сделаны посредством активизации деятельности студенческого научного общества (СНО), официально зарегистрированного 29 февраля 1948 г. С начала 1960-х годов научно-исследовательская деятельность студентов стала бурно разворачиваться в психологическом и педагогическом направлениях, вместе с тем общепсихологические принципы и подходы сохраняли свое доминирующее значение. По инициативе Л. Н. Кадочкина и под его научным руководством были выполнены первые в истории Самарского педагогического института дипломные работы по психологии. Их авторы – М. Н. Акимова и В. Е. Сидорова (Кадочкина) – впоследствии посвятили себя преподавательской деятельности в системе высшего образования. Защитив в начале 1970-х годов кандидатские диссертации в НИИ психологии АПН СССР, М. Н. Акимова и В. Е. Кадочкина приложили немало стараний для расширения психологического образования в Самаре и, в частности, открытия кафедры педагогики и психологии в Самарском государственном университете (В. Е. Кадочкина), кафедры практической психологии в Самарском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования (М. Н. Акимова).

К началу 1970-х годов сложился и укрепился опыт преподавания общей психологии с существенным добавлением в другие учебные курсы разделов из возрастной и педагогической психологии. На кафедре педагогики и психологии работала секция психологии и школьной гигиены, в которую вошли доцент, кандидат медицинских наук П. Л. Краснянская, Ю. М. Попов (ныне доктор биологических наук), старший лаборант Н. В. Генина (в дальнейшем кандидат педагогических наук по психологии), доцент А. П. Архипов. Активная опытно-экспериментальная работа на стыке психологии, физиологии и медицины давала конкретные результаты, которые представлялись в формах научных статей в ежегодном институтском сборнике «Индивидуально-типологические особенности психики». Настоящим прорывом самарских психологов в большую науку стало их участие в работе XVIII Международного Конгресса психологов, состоявшегося в Москве в 1966 г. Общение с такими известными учеными, как А. А. Смирнов, В. Д. Небылицын, К. М. Гуревич, Н. Ф. Добрынин и др. воодушевляло и укрепляло научные устремления самарских психологов. Подтверждением тому стало обсуждение на заседании лаборатории дифференциальной психофизиологии при НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР проблемы индивидуальных различий, в разработке которой активное участие стали принимать самарские психологи.

Таким образом, педагогическое образование явилось существенным фактором повышения статуса психологии в Самаре и Самарской области. Последующие годы внесли много нового в процесс развития психологии как в научном, методическом, так и в организационном планах. По-прежнему немногочисленная, но весьма активная группа психологов педагогического института активно добивалась научной самостоятельности, чему в немалой степени способствовал приход на кафедру педагогики и психологии выпускников факультета психологии Пермского педагогического института (Г. Н. Казанцева) и Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (В. Е. Субботин, О. В. Турусова). В этот период кандидат психологических наук, доцент М. Н. Акимова осуществляла научное руководство общественной лабораторией формирования мировоззрения, созданной на базе одноименной лаборатории НИИ общих проблем воспитания АПН СССР (г. Москва). В состав Куйбышевской общественной лаборатории вошли не только преподаватели кафедры педагогики и психологии (В. М. Медведев, Н. М. Магомедов, А. А. Аронина, Е. И. Тихомирова и др.), но и других факультетов (Т. А. Якадина, Е. П. Бельчикова), других вузов, а также школ (Л. Р. Дубинская, М. Е. Болдырева). Психологи, вошедшие в состав лаборатории, раскрыли в психологической проблеме формирования мировоззрения школьников новые аспекты, связав ее с вопросами психологических механизмов формирования социальных установок, ценностных ориентаций, мотивационной сферы личности, индивидуального и группового сознания. За этот период было выпущено более десяти сборников психологических и методических материалов для студентов, учителей, классных руководителей, проведены три региональные научно-практические конференции по материалам опытно-экспериментальной работы; членами общественной лаборатории было защищено шесть кандидатских диссертаций по психологии. Прошли годы, но научные и деловые контакты самарской психологической и педагогической общественности с научным центром (с 1998 г. на базе НИИ общих проблем воспитания после ряда преобразований был создан НИИ семьи и воспитания РАО) остались в силе.

Итак, на основании вышеизложенного можно сделать следующие *выводы*. Практика школьного образования и семейного воспитания в Самарской губернии начала XX в. актуализировала потребность в психологических знаниях, что способствовало созданию соответствующих общественных и просветительских организаций. С момента создания Самарского учительского института психологический

эксперимент стал главным методом психологических исследований, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности. Чуть позже А. П. Нечаевым были организованы лаборатория по педагогической психологии и психологический семинарий. На этой основе в 1920-е годы была открыта кафедра общей психологии и экспериментальной педагогики (С. М. Василейский). Значительное увеличение издаваемой в России научной и учебной литературы в 1920–1930-е годы позволило существенно расширить содержание психологической составляющей педагогического образования в Самаре. Вместе с тем идеологический императив способствовал новой разработке естественно-научных основ психологии и тесному сотрудничеству физиологов и психологов по развитию практико-ориентированных психологических исследований в Самаре. Позиции психологии существенно укрепились, что определило формирование таких научно-образовательных структур, как кафедра педагогики и психологии во вновь организованном Самарском государственном университете (В. Е. Кадочкина) и кафедра практической психологии в Самарском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования (М. Н. Акимова). Приезд в Самару и трудоустройство психологов-выпускников вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Ростова-на-Дону и др. в конце 1960–начале 1970-х годов способствовали развитию таких новых направлений, как психология профессионального сознания, социальная психология образования, историческая психология российского сознания, менталистика, психология сознания, психология созерцания и др.

Авторы выражают признательность заведующему библиотекой СГСПУ Л. А. Киселевой и библиографу Е. М. Столбовой за предоставленную информацию, а также специалисту кафедры общей и социальной психологии А. В. Белоус за информационную и редакционную помощь в оформлении статьи.

Литература

- Акимова М. Н., Акопов Г. В., Беркалиева А. В. Самарское региональное отделение Российского психологического общества: история и современность // Поволжский педагогический вестник. 2017. Т. 5. № 1 (14). С. 8–13.
- Актуальные проблемы истории психологии: Материалы Всероссийского методологического семинара / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Е. С. Минькова, Э. В. Тихонова. Арзамас: Изд-во АГПИ, 2009.

- Бетц В. Проблема корреляции в психологии: О соотношении психических способностей. М.: Русский книжник, 1923.
- Болтунов А. П. Практикум по теории психологических испытаний. С 35 таблицами, образцами материалов и графиками в тексте. М.–Л.: Госиздат, 1927.
- Боровский В. М. Введение в сравнительную психологию. М.: Работник просвещения, 1927.
- Вагнер В. А. Возникновение и развитие психических способностей. Л.: Культурно-просветительское кооперативное товарищество «Начатки знаний», 1925.
- Варшава Б. Е., Выготский Л. С. Психологический словарь. М.: Учпедгиз, 1921.
- Выготский Л. С., Геллерштейн С. Г., Фингерт Б. А., Ширвиндт М. Л. Основные течения современной психологии. М.–Л.: Госиздат, 1930.
- Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Госиздат, 1930.
- Гейдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте. М.–Пг.: Госиздат, 1923.
- Добрынин Н. Ф. Введение в психологию: Учебное пособие для высших учебных заведений. М.–Л.: Госиздат, 1929.
- Инженерос Х. Л. Введение в психологию: Принципы биологической психологии. Л.: Прибой, 1925.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- История отечественной и мировой психологической мысли. Ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Корнилов К. М. Учебник психологии, изложенной с точки зрения диалектического материализма. М.–Л.: Госиздат, 1929.
- Кравков С. В. Очерк психологии. М.: Работник просвещения, 1925.
- Куразов И. Ф. Введение в историческую психологию: Опыт построения марксистской методологии психологии. М.–Л.: Государственная социально-экономическое издательство, 1931.
- Леонтьев А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1930.
- Никольская А. А. Нечаев А. П.: жизненный и творческий путь // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 100–111.

- Отчет о деятельности Самарского семейно-педагогического кружка за 1902–1903 гг. Ч. 1. Самара: Типолитография Н. В. Жданова, 1905.
- Психологическая хрестоматия: Пособие для высшей школы / Под ред. профессора К. Н. Корнилова / Сост. В. Артемов, Л. Выготский, Н. Добрынин, А. Лурия. М.–Л.: Госиздат, 1927.
- Психология: Учеб. пособие / Под ред. К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова. М.: Учпедгиз, 1948.
- Стоюхина Н. Ю.* Страницы биографии А. А. Гайворовского (к 110-летию со дня рождения) // Вестник Поволжской социально-гуманитарной академии. Самара, 2009.
- Ярошевский М. Г.* История психологии. М.: Мысль, 1976.

Становление отечественной социальной психологии в начале 1960-х годов

Л. Г. Почебут, А. Л. Журавлев

В послевоенные годы психологическая наука в СССР стала интенсивно развиваться. Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев разработали методологические основы психологии, заложили фундамент для ее различных отраслей, предложили научные принципы к организации теоретических и эмпирических психологических исследований. В то же время становление такой отрасли, как социальная психология, столкнулось с значительными трудностями. Некоторые философы и социологи, придерживавшиеся ортодоксальных марксистских взглядов и считавшие социальную психологию искусственно надуманной лженаукой, отрицали необходимость ее выделения в самостоятельную отрасль, полагая, что оно означало бы психологизацию социологии, утрату материалистических позиций в области общественных наук.

Однако интерес к социальной психологии среди психологов возрастал. Он был связан, во-первых, с необходимостью разрешения методологического вопроса о природе социального в психике человека. По данному вопросу в 1920-е годы была развернута широкая дискуссия о соотношении биологического и социального. Ученые высказывали различные точки зрения, но по результатам дискуссии социальная психология как самостоятельная отрасль психологической науки не получила всеобщего признания. Во-вторых, интерес к постановке и разработке проблем социальной психологии подогревался успехами социальной психологии за рубежом, прежде всего в США: были разработаны различные научные направления, проведены серьезные эксперименты, сделаны интересные открытия. Советская социальная психология значительно отставала от зарубежной.

Толчком к развитию социальной психологии в СССР стала статья «О социальной психологии» А. Г. Ковалева, опубликованная в 1959 г. в журнале «Вестник Ленинградского университета». По мне-

нию автора, социальная психология должна охватывать широкий круг проблем. В поле зрения этой науки находятся психология людей конкретного общества и конкретного класса, психический склад нации, социальные чувства, переживания, привычки, настроения, совокупное проявление мыслей, действий и переживаний, психология коллективов и семьи. Основным методом социальной психологии — это анализ творчества народа, результатов деятельности конкретных классов, производственных коллективов. А. Г. Ковалев настаивал на организации специальных институтов, направленных на изучение комплексных социальных и социально-психологических проблем (Ковалев, 1959).

С этого момента разворачивается широкая дискуссия о предмете социальной психологии, о ее месте в системе психологических наук, о статусе самостоятельной отрасли науки. В январе 1963 г. в Институте философии АН СССР было организовано совещание по проблемам социальной психологии. В течение двух дней специалисты разных областей науки обсуждали 13 докладов и научных сообщений.

В своем вступительном слове Г. В. Осипов отметил важность обсуждения этих проблем, тесную взаимосвязь социологических и социально-психологических исследований. Социальная психология должна изучать закономерности психических актов в организованных группах. Основным доклад на тему «Предмет, методы и актуальные проблемы социальной психологии в СССР» сделал В. Н. Колбаковский. Докладчик рассмотрел различные точки зрения советских ученых на предмет и историю социальной психологии.

О перспективах развития социальной психологии говорил Е. С. Кузьмин. Он остановился на результатах изучения психологических взаимоотношений в трудовых коллективах на ряде ленинградских предприятий, придавая основное значение разработке методологических и методических основ социальной психологии.

Б. Д. Парыгин в своем выступлении также подчеркнул необходимость создания методологических основ социальной психологии, которая имеет три стороны исследования. Во-первых, это психология специфических социально-психологических явлений (личность, коллектив, массы, классы, нации). Во-вторых, это компоненты, образующие структуру социально-психологических явлений (социальные и групповые чувства, привычки, традиции, настроения). В-третьих, это социально-психологические законы (ассоциация, подражание, взаимовлияние).

В дискуссии обсуждался вопрос о статусе социальной психологии как самостоятельной науки. Так. Н. Новиков и П. М. Якоб-

сон считали, что социальную психологию нельзя рассматривать как самостоятельную науку, что это раздел общей психологии, изучающий отношение человека к различным формам общественно-го бытия и сознания.

К. К. Платонов считал, что необходимо бережно и тщательно проанализировать историю развития социальной психологии в нашей стране. Предмет социальной психологии он видел в изучении различных соотношений психики человека и социальных явлений, поскольку основным понятием здесь является понятие «личностные отношения».

В своем заключительном выступлении Е. В. Шорохова высказала удовлетворение работой совещания, отметила его большое значение как первого совместного обсуждения проблем социальной психологии философами, социологами, психологами. Б. Д. Парыгин также подчеркнул, что в ходе совещания была доказана необходимость конкретных социально-психологических исследований, правомерность существования социальной психологии как самостоятельной отрасли науки (Парыгин, 1963б).

Тем не менее, следует отметить, что в ходе совещания не были достигнуты принципиальные договоренности о предмете, объекте, понятиях и статусе социальной психологии как самостоятельной отрасли психологической науки. Докладчики высказывали противоречивые мнения по этим вопросам, не определив предварительно понятия «предмет», «объект», связь социальной психологии с другими смежными науками, критерии самостоятельности науки.

Проведенное совещание способствовало началу широкой дискуссии о предмете социальной психологии, которая развернулась в журнале «Вопросы психологии» в 1963 г. Первым в эту дискуссию включился Е. С. Кузьмин, опубликовав статью «О предмете социальной психологии». Он отметил, что психология — это пограничная наука между естествознанием и общественными науками. Зарубежная и советская социальная психология прошли сложный путь развития. В зарубежной психологии сложились собственные представления о предмете и методах исследования, открыты закономерности проявления социально-психологических феноменов. Методология советской социальной психологии существенно отличается от западной. Однако это не исключает научной преемственности в технике исследований, в понимании существа социально-психологических феноменов. Советская социальная психология не должна отгораживаться от зарубежной, замыкаться в своем теоретическом и методологическом круге.

Е. С. Кузьмин, сравнивая специфику общей и социальной психологии, назвал три общих принципа, на основе которых должны строиться социально-психологические исследования. Первым является принцип социальной обусловленности психики и сознания. Этот принцип означает, что все психические явления, начиная с ощущения, являются одновременно и социально, и биологически обусловленными. Биологическая обусловленность связана с организмом человека. Социальная обусловленность проявляется в следующем: общая психология социальна в том плане, что ни ощущения, ни восприятия, ни мышление, ни память и другие психические процессы не могут быть исследованы и объяснены вне анализа социально-исторической, общественной и трудовой обусловленности психики. Второй принцип – учет специфики протекания психических явлений и процессов. С позиций общей психологии ученые устанавливают общие закономерности психики, присущие всем людям. Однако социальная психология, опираясь на принцип конкретно-исторической обусловленности, не только раскрывает типичные, стихийно складывающиеся явления общественного сознания (стереотипы восприятия, привычки, обычаи, типы личности и др.), но и изучает те же психические явления, протекающие в различных социальных группах в условиях непосредственного контакта людей, устанавливая специфические закономерности, зависящие от классовой, этнической, профессиональной принадлежности. Третий принцип означает детерминацию формирования психики и сознания человека в процессе совместной деятельности и общения людей. Очень важной для социальной психологии является проблема межличностных отношений, которые складываются в процессе учебной и трудовой деятельности, в семейном воспитании.

Впервые Е. С. Кузьмин дает определение этой отрасли науки: «Социальная психология – это наука о социально-исторической типологии людей, их сознании, особенностях личности и психических процессов» (Кузьмин, 1963, с. 144б). Особенности психологии людей формируются в различных социальных группах. Социальная психология изучает различные формы межличностных отношений в классовых, сословных, национальных объединениях.

Дискуссия о статусе и предмете социальной психологии развернулась на II съезде Общества психологов, проходившем в Ленинграде в 1963 г. В работе специально организованного симпозиума «Проблемы общественной психологии» приняли участие ведущие психологи и социологи СССР.

О предмете, методах и актуальных проблемах социальной психологии говорил В. Н. Колбановский. Он подчеркнул, что социальная психология, находящаяся на границе между психологией и социологией, до последнего времени в нашей стране не разрабатывалась. В качестве предмета социальной психологии он рассматривал законы развития психики в различных социальных группах, в качестве объекта – организованные коллективы и неорганизованные массы людей, в качестве специфических проблем – проблемы общественных чувств, убеждений, поведения и настроения людей в различных коллективах (Колбановский, 1963).

Предметом социальной психологии В. Н. Мясищев видел изучение взаимоотношений людей. Он отмечал необходимость создания этой новой отрасли психологической науки в нашей стране, однако напоминал, что круг изучаемых явлений четко еще не обрисован. Основными вопросами социальной психологии, по его мнению, должны стать следующие: 1) исследование изменения психики людей в группах в процессе совместной деятельности и взаимодействия; 2) исследование типологических особенностей групп людей: классовых, профессиональных, этнических, культурно-исторических; 3) исследование процессов общения, на основе которых возникают нравы, обычаи, язык, культура, национальный характер (Мясищев, 1963).

П. М. Якобсон поставил перед социальной психологией научные задачи и наметил пути их решения. Он считал необходимым четко определить предмет социальной психологии как изучение межличностных отношений членов различных коллективов, разработать методы исследования, и настаивал на статусе социальной психологии как самостоятельной науки (Якобсон, 1963).

Детальный анализ предмета западной социальной психологии представил Н. С. Мансуров. Европейская социальная психология изучала психологию масс и толпы. Американская социальная психология сосредоточила свое внимание на психологии индивида и отдельных групп, анализируя поведение индивида в группе. Предметом советской социальной психологии, по мнению докладчика, является поиск закономерностей развития и формирования личности (Мансуров, 1963).

Проблеме соотношения психологии личности и социальной психологии посвятил свое выступление А. Г. Ковалев. Он отметил, что психология личности складывается как отражение действительности и детерминирована социальными условиями. Ими являются, во-первых, материальные условия жизни, во-вторых, социально-психологические влияния, возникающие в процессе взаимодействия людей, в-третьих, воздействие идеологии, проявляющееся через об-

шественные суждения о событиях в коллективе и стране в целом (Ковалев, 1963).

А. Г. Здравомыслов считал, что предметом социальной психологии является изучение закономерностей функционирования и развития общественной психологии классов, слоев населения, народов, отдельных групп людей (Здравомыслов, 1963).

Е. С. Кузьмин в своем докладе перечислил основные методы социальной психологии. Он напомнил, что если в начале XX в. ими были анализ этнографического материала, описание исторических событий, анализ художественной литературы и наблюдение, то в настоящее время появились также и собственные социально-психологические методы – групповой эксперимент, социометрия, метод полярных профилей, анкетирование, беседа, изучение продуктов деятельности (Кузьмин, 1963а).

Итак, в дискуссии, развернувшейся в начале 1960-х годов, было представлено многообразие подходов к пониманию предмета, объекта и статуса социальной психологии. Право социальной психологии на статус самостоятельной науки отстаивали Б. Д. Парыгин и П. М. Якобсон. Как часть общей психологии социальную психологию рассматривали В. Н. Колбановский и Н. Новиков.

Понимание предмета социальной психологии также вызвало много споров. Г. В. Осипов, В. Н. Колбановский и А. Г. Здравомыслов в качестве основного предмета предлагали рассматривать закономерности психической деятельности людей, объединенных в группы. К. К. Платонов, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясичев и П. М. Якобсон сосредоточили свое внимание на феномене и понятии «отношение». Е. С. Кузьмин предмет социальной психологии видел в социальной обусловленности протекания психических процессов и общения людей в коллективах.

В настоящее время дискуссия о предмете социальной психологии продолжается. Ведущие отечественные социальные психологи выражают различные точки зрения на предмет социальной психологии, который чрезвычайно многогранен. Это и общение, и взаимодействие людей в различных группах, и влияние и воздействие людей друг на друга, и социальное познание в процессе общения.

Литература

Здравомыслов А. Г. О соотношении социальной психологии и конкретно-социологических исследований // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 212–214.

Ковалев А. Г. О социальной психологии // Вестник Ленинградского университета. 1959. № 11. С. 70–81.

Ковалев А. Г. Соотношение психологии личности и социальной психологии // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 199–202.

Колбановский В. Н. Предмет, методы и актуальные проблемы социальной психологии в СССР // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 180–184.

Кузьмин Е. С. Методы социальной психологии // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963а. С. 218–223.

Кузьмин Е. С. О предмете социальной психологии // Вопросы психологии. 1963б. № 1. С. 142–145.

Мансуров Н. С. Отличие общественной психологии как отрасли советской психологии от буржуазной социальной психологии // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 194–199.

Мясичев В. Н. Взаимодействия и взаимоотношения людей как предмет социальной психологии // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 185–189.

Парыгин Б. Д. Совещание по проблемам социальной психологии. Научная хроника // Вопросы психологии. 1963. № 3. С. 214–228.

Якобсон П. М. О задачах и путях исследования в области социальной психологии // Тезисы докладов на II съезде общества психологов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 189–194.

Проблема надежности в истории отечественной психологии: этапы разработки и современное состояние

В. В. Толстиков

Проблема надежности первоначально возникла и активно разрабатывалась в сфере технических наук, где ее постановка была обусловлена интенсивным развитием и усложнением предмета последних. Надежность рассматривалась в тесной связи с категориями отказа оборудования или устройства, нарушения в его работе, и определялась как вероятность его безотказной работы в течение заданного интервала времени. Но уже в начале второй половины XX в. явление надежности начинает изучаться другими науками: философией, биологией, физикой, психологией.

Важно отметить тот факт, что понятие надежности применительно к оценке психической деятельности человека использовалось и ранее, начиная с оформления психологии в самостоятельную научную дисциплину. Исследования, проводимые в рамках экспериментальной психологии, показали, что психическое отражение, опосредуемое познавательными процессами, может быть ошибочным. В качестве примера можно привести иллюзии восприятия движения, неправильное решение мыслительных задач, ошибки памяти и т. д. Работы в области патопсихологии и нейропсихологии также демонстрировали (пускай и неявное) обращение к понятию надежности, поскольку было установлено, что психические процессы могут нарушаться, приводя при этом к сбоям психической деятельности. Тем самым в психологии утвердилась идея о том, что психическое отражение может быть как адекватным, так и ошибочным, что актуализировало проблему надежного функционирования человеческой психики.

Тем не менее, статус самостоятельной психологической проблема надежности приобрела лишь в контексте постановки и решения инженерно-психологических задач.

Одним из первых к изучению надежности обратился В. Д. Небылицын, рассматривавший ее как составляющую проблемы психофизи-

ологического отбора. Он подчеркивал, что профессионал, успешно освоивший обучение и овладевший необходимыми для осуществления деятельности знаниями и навыками, тем не менее, в некоторых ситуациях способен совершить ошибки. Таким образом, надежность понималась им как «способность к сохранению требуемых рабочих качеств в условиях возможного усложнения обстановки» (Небылицын, 2007, с. 362). В. Д. Небылицын относил надежность к числу условий, определяющих эффективность работы человека, а для ее качественной оценки предлагал моделировать экстремальные условия, возможные в рамках конкретной профессиональной деятельности. Автором были выделены три группы «факторов надежности»: 1) совершенство аппаратуры; 2) тренированность, обученность человека; 3) собственно личностные факторы: физиологические, психофизиологические, психологические. Сформулированное В. Д. Небылицыным положение о влиянии свойств нервной системы на надежность работы оператора стало общепризнанным.

Г. С. Никифоров отмечает, что проблема надежности является одной из центральных в инженерной психологии, подчеркивая, что она «выросла» из проблемы ошибок (Никифоров, 1996). Вслед за В. Д. Небылицыным он высказывает важную мысль о том, что повышения надежности работы человека-оператора можно добиться путем согласования его характеристик с характеристиками оборудования, с которым тот работает. Автор определяет надежность как «свойство человека безошибочно, точно и своевременно выполнять возложенные на него функции в течение требуемого времени и в определенных условиях деятельности» (Никифоров, 1996, с. 3).

А. И. Губинским была предпринята попытка полного переноса на деятельность человека-оператора категориального аппарата общей теории надежности. При этом качество технического объекта, по сути, отождествлялось им с профессиональной пригодностью работника, работоспособность техники сравнивалась с работоспособностью человека, а ошибки в деятельности оператора рассматривались аналогично отказам в работе технических средств (Пископель, 1999). При таком подходе человек-оператор фактически предстал в образе технического объекта.

В. А. Бодров, с одной стороны, также отождествляет надежность с безотказностью, безошибочностью и своевременностью действий оператора. Но одновременно он подчеркивает, что надежность необходимо рассматривать в процессе анализа не только взаимодействия оператора с техникой, но и с другими специалистами. Иными словами, эта позиция отличается от чисто «технического» подхода

тем, что акцентирует существование социально-психологического аспекта проблемы надежности, раскрывающего взаимодействие работников между собой, в том числе и в первую очередь в составе группы, выполняющей единый комплекс производственных функций. В. А. Бодров рассматривает надежность в тесной связи с такими понятиями, как «отказ» и «ошибка», отмечая, что выявление их причин является одним из важнейших направлений исследований в решении проблемы профессиональной надежности оператора. Автор использует понятие «личный фактор», понимаемое им как «совокупность индивидуальных особенностей... человека, которые могут явиться причиной возникновения ошибочных действий» (Бодров, 1989, с. 143). Он вводит понятие функциональной надежности как степени устойчивости и адекватности реактивности организма в конкретных условиях деятельности. Подчеркивается, что учет функциональных особенностей и возможностей организма оператора в процессе проектирования и разработки техники существенно повышает его профессиональную надежность. Автор также говорит о том, что на надежность оператора влияют, помимо «личного фактора», содержание, условия и организация деятельности, которые он обозначает понятием «групповой фактор» как совокупность «профессиональных, психологических, физиологических, антропометрических и социальных особенностей и возможностей человека, присущих всему контингенту операторов» (там же, с. 147). Данные особенности, по мнению В. А. Бодрова, не только включены в профессиональную деятельность оператора и проявляются в ней, но и определяют ее качество и эффективность.

Большое внимание проблеме надежности уделял Б. Ф. Ломов. Он считал, что для ее решения нужно знать, как длительно может оператор выполнять профессиональные действия с заданной точностью, какова динамика его надежности в течение смены, какие условия и причины приводят к ненадежной работе. Б. Ф. Ломов высказал чрезвычайно важную мысль о том, что трудно оценить надежность оператора в нормальных условиях деятельности. Можно лишь предсказать, изучая работоспособность человека, динамику изменения скорости и точности его действий в течение определенного промежутка времени. По мнению автора, «для определения надежности... более важно знать, как оператор будет вести себя в условиях, затрудняющих или нарушающих нормальный ход его деятельности (Ломов, 1966, с. 92).

Заметный вклад в разработку инженерно-психологической проблемы надежности внес Е. А. Милерян. Он рассматривал профессио-

нальную надежность человека-оператора как некоторое состояние его работоспособности, при котором обеспечивается точное, эффективное, безошибочное, оптимальное, своевременное и успешное выполнение всех порученных ему функций как в оптимальных, так и в экстремальных режимах труда (Милерян, 1974).

М. А. Котик и А. М. Емельянов определяют надежность человека как его способность в течение заданного времени в предусмотренных условиях сохранять нормальное состояние жизнедеятельности и выдерживать технические параметры управления системой в установленных пределах, а также выполнять все возложенные на него функции по поддержанию заданного режима. Авторы рассматривают надежность в контексте анализа проблемы ошибок в профессиональной деятельности оператора (Котик, Емельянов, 1985).

Таким образом, ретроспективный анализ возникновения и разработки проблемы надежности в психологии труда и инженерной психологии показывает, что ей уделялось повышенное внимание в 1960–1980-е годы. Попытки заимствовать категориальный аппарат общей технической теории надежности при исследовании профессиональной надежности человека-оператора влекли за собой механистическую трактовку последнего, отождествление выполнения им производственных функций с работой механизма, автомата. Поэтому в указанных отраслях психологии возобладал подход, при котором надежность стала рассматриваться преимущественно в контексте индивидуально-психологических и личностных особенностей человека, влияющих на эффективность и безошибочность выполнения им работы. Тем не менее, и такой подход представляется нам в определенном смысле недостаточным. Сосредоточенность на факторах индивидуальной психики ведет к ограниченному пониманию надежности как сугубо личностного феномена. При этом игнорируется тот очевидный факт, что многие (если не большинство) виды трудовой деятельности человек осуществляет совместно с другими людьми в составе рабочих групп, социально-психологические особенности которых могут служить значимым фактором успешности этой совместной деятельности, надежности ее выполнения и группой в целом, и отдельными работниками.

Отметим, что изучение истории разработки в отечественной психологии проблемы надежности показывает, что, зародившись в русле психологии труда и инженерной психологии, она со временем привлекла внимание представителей и других отраслей психологической науки. В настоящее время эта проблема активно исследуется, в частности, в военной и спортивной психологии.

В военной психологии в основном преобладают работы, посвященные личностной надежности представителей различных силовых структур, разрабатываются и внедряются в практику психодиагностические и психофизиологические комплексы, позволяющие отслеживать изменения в надежности профессиональной деятельности оператора (О. А. Емельянов, В. М. Крук и др.).

В психологии спорта надежность трактуется как устойчивость функционирования основных психических механизмов в сложных соревновательных условиях. Выделяются компоненты психической надежности: эмоциональная соревновательная устойчивость, саморегуляция, мотивационно-энергетический компонент, стабильность и помехоустойчивость. Надежность понимается как один из ведущих факторов профессиональной успешности. Изучаются психологические факторы, обеспечивающие надежные результаты в спорте, исследуется надежность спортсменов – представителей индивидуальных и групповых видов спорта (А. М. Александрова, Ю. М. Блудов, А. Т. Каландия, В. Б. Коренберг, В. А. Плахтиенко, Н. А. Худадов и др.).

Изучение работ по проблеме надежности, выполненных к настоящему времени спортивными психологами, показывает, что хотя спортивная психология в этих вопросах оперирует все той же инженерно-психологической терминологией (работоспособность, помехоустойчивость и т. д.), но она активно использует и собственно психологические категории (мотивация, эмоциональная устойчивость, когнитивные особенности субъекта спортивной деятельности, самооценка и т. д.). Вызывает интерес также и то, что в психологии спорта акцент делается не только на личностную надежность, но рассматривается и надежность спортивной группы (команды). Тем самым понятие надежности обретает социально-психологическое содержание.

Итак, сегодня мы становимся свидетелями определенного поворота в исследовании проблемы надежности в направлении социально-психологических ее аспектов. В связи с этим особый интерес представляет, с нашей точки зрения, подход к надежности как феномену, рождающемуся во взаимодействии группы людей. Именно такой подход разрабатывается российской социальной психологией.

Работа операторов на производстве, экипажей воздушных и морских судов, спортивных команд, подразделений силовых структур, учебных коллективов является групповой по своей сути. Поэтому, помимо тех или иных личностных характеристик каждого из членов группы, существуют и факторы, связанные с их взаимодействием,

также обуславливающие надежность деятельности. Невозможно говорить о надежности смены, экипажа, команды, рассматривая только индивидуально-личностный аспект, не учитывая факторы внутригруппового взаимодействия. Таким образом, при разработке проблемы надежности в социальной психологии единицей анализа становится групповая надежность.

В. П. Третьяков, изучая надежную работу операторов атомных электростанций, акцентирует внимание на том, что «оперативный персонал... взаимосвязан, поэтому... мы обязаны рассматривать процессы, происходящие при взаимодействии человека с человеком» (Третьяков, 2013, с. 4).

А. В. Сидоренков с соавторами отмечают, что надежность группы – это, с одной стороны, ее способность решать свои профессиональные задачи, а с другой – задачи социально-психологического характера. При этом надежность подразумевает под собой способность группы сохранять не только заданное качество выполняемой работы, но и свои психологические параметры (сплоченность, доверие и т. д.) при действии внешних и внутренних возмущающих факторов предметного, социального или социально-психологического содержания (Сидоренков, Сидоренкова, Ульянова, 2014).

С. В. Сарычев понимает надежность группы как «системное интегральное качество группы, актуализирующееся в напряженных и экстремальных условиях» (Сарычев, 2011, с. 6). По его мнению, групповую надежность определяют такие характеристики, как оптимизация групповой структуры с приоритетом направленности ее активности, самоуправляемость группы в сохранении организационного порядка, ее способность к ориентировке, специфическая структура лидерства (соотношение тактического и стратегического лидерства), адекватная нравственно-позитивная реакция на ошибки в совместной деятельности.

Таким образом, мы можем определить *надежность группы как сложное качество, напрямую связанное с профессиональными и социально-психологическими характеристиками ее членов, формирующееся в результате их взаимодействия, актуализирующееся в нештатных (экстремальных, напряженных) ситуациях деятельности, определяющее возможность оперативного и продуктивного решения возникающих задач (производственных, спортивных, учебных и др.)*.

Итак, концепция надежности в отечественной психологии прошла в своем развитии несколько этапов, каждый из которых характеризуется специфическим взглядом на этот феномен. Появившись в инженерной психологии и психологии труда в середине прошлого

века в связи с проблемой ошибок оператора при его взаимодействии с техническими системами, проблема надежности в современной психологической науке является предметом интереса не только инженерной, но и военной, спортивной, социальной психологии. Если на заре своей психологической разработки она изучалась в основном как индивидуально-личностный феномен, а ее трактовки как групповой характеристики были единичны, то сегодня попытки исследования и групповой надежности приобретают более регулярный характер. Постепенно получает признание идея о том, что группа как единый субъект так же, как и отдельная личность, может быть надежной в выполняемой ею деятельности или же ненадежной и что для обеспечения ее успеха важно знать особенности проявления ею надежности и факторы, ее обеспечивающие.

Эволюция проблемы надежности в психологии выражается также в том, что со временем она обретает все более психологическое содержание, в том числе включает в себя и социально-психологические проекции. Наряду с сохраняющимся использованием в ее понятийном поле таких «технических» характеристик, как безотказность, помехоустойчивость и т. п., оно наполняется собственно психологическими и социально-психологическими категориями: мотивация, самооценка, групповая сплоченность, лидерство и др. Перспектива ее дальнейшей разработки видится в изучении факторов и условий не только личностной, но и групповой надежности, а также выработки конкретных психологических методов оценки, формирования и поддержания последней.

Нельзя не согласиться с А. И. Бергом в том, что проблема надежности требует к себе не эпизодического, а постоянного внимания. В современных условиях, характеризующихся не только стремительным научно-техническим прогрессом, но и разновекторным общественно-политическим, социально-экономическим, культурно-нравственным развитием, проблема обеспечения надежности человеческой деятельности должна постоянно анализироваться и пересматриваться, идти «в ногу» с происходящими изменениями. Это требует выработки новых подходов к ее изучению, одним из которых является субъектный подход к группе, завоевывающий все более прочные позиции в российской социальной психологии.

Литература

Александрова А. М. Оценка психической надежности у волейболистов // Спортивный психолог. 2009. № 1 (16). С. 60–63.

- Бодров В. А.* Проблема профессиональной и функциональной надежности оператора // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 4. С. 142–149.
- Емельянов О. А.* Педагогическая профилактика девиантного поведения военнослужащих внутренних войск и обеспечение надежности профессиональной деятельности // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования». 2012. № 3. URL: <http://human.snauka.ru/2012/03/722> (дата обращения: 23.10.2019).
- Каландия А. Т.* Надежность спортсмена как фактор успешности его спортивной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2010.
- Коренберг В. Б.* Надежность исполнения в гимнастике. М.: Физкультура и спорт, 1970.
- Котик М. А.* Природа ошибок человека-оператора. Москва: Транспорт, 1993.
- Котик М. А., Емельянов А. М.* Ошибки управления. Психологические причины, метод автоматизированного анализа. Таллин: Валгус, 1985.
- Крук В. М.* Психологическое обеспечение личностной надежности специалиста силовых структур: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012.
- Ломов Б. Ф.* Человек и техника: Очерки инженерной психологии. М.: Советское радио, 1966.
- Небылицын В. Д.* Надежность работы оператора в сложной системе управления // Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. проф. В. А. Бодрова. М.: Пер Сэ–Логос, 2007. С. 362–368.
- Никифоров Г. С.* Надежность профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996.
- Очерки психологии труда оператора / Под ред. Е. А. Милеряна. М.: Наука, 1974.
- Пископнель А. А.* Научная концепция: структура, генезис: Историко-методологические очерки развития научного знания. М.: Путь, 1999.
- Плахтиенко В. А., Блудов Ю. М.* Надежность в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983.
- Сарычев С. В.* Социально-психологическое исследование надежности малых групп в напряженных и экстремальных условиях // Социальная психология и общество. 2011. № 2. С. 5–16.

Сидоренков А. В., Сидоренкова И. И., Ульянова Н. Ю. Социально-психологические характеристики и эффективность малых групп в организации. Ростов-на Дону: Мини Тайп, 2014.

Третьяков В. П. Устойчивость отношений в команде и оперативное управление энергообъектами. СПб.: ПЭИПК, 2013.

Худадов Н. А. Психологические факторы надежности спортсмена // Психология спорта высших достижений / Под ред. А. В. Родионова. М.: Физкультура и спорт, 1979. С. 122–125.

**Научная школа теории и методологии
профессионального психологического отбора
в Вооруженных силах
(к 25-летию Научно-практического центра
военно-профессиональной ориентации
и отбора на военную службу)¹**

И. Н. Елисеева

В 2011 г. военно-научная школа теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах, сформировавшаяся на базе Научно-практического центра (далее – НПЦ) Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации, была зарегистрирована под номером 287 в реестре военно-научных школ Министерства обороны Российской Федерации. Положение о военно-научной школе утверждено 20 февраля 2012 г. на общем собрании сотрудников НПЦ и приглашенных специалистов. Научным руководителем школы, а затем почетным председателем был избран доктор психологических наук, профессор Георгий Михайлович Зараковский, который выполнял возложенные на него функции до своей смерти в 2014 г. По состоянию на октябрь 2018 г. членами научной школы являлись 32 сотрудника научно-исследовательских и образовательных организаций Минобороны России, из них докторов наук – 3, кандидатов наук – 14. При этом развитие научной школы теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах не было предметом специального рассмотрения, несмотря на то, что становлению системы профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах посвящено значительное количество работ в ведомственных изданиях.

В первую очередь необходимо определить исходные положения для анализа развития научной школы. В науковедении научная школа рассматривается как «сообщество ученых разных статусов, компетенции и специализации, координирующих под руководством лидера свою исследовательскую деятельность, внесших вклад

¹ Исследование поддержано грантом РФФИ, проект № 19-013-00779.

Автор выражает глубокую признательность В. И. Лазуткину за содействие при подготовке статьи.

в реализацию и развитие исследовательской программы и способных активно представлять и защищать цели и результаты программы» (Гасилов, 1977). Научную школу можно определить и как один из социальных механизмов контроля и регуляции развития научного знания со стороны научного сообщества, обеспечивающих признание одних результатов исследований, критику и отторжение других.

Выделяются следующие основные критерии научной школы:

1. Наличие исследовательской программы как системообразующего фактора.
2. Определенное своеобразие и новизна реализуемой исследовательской программы.
3. Воспроизводство не менее трех поколений последователей научной школы.
4. Продуктивность и эффективность исследовательской программы в решении общественно значимых задач (Умрихин, 2007; Ярошевский, 1973).

К критериям научной школы, помимо указанных, следует отнести общую для научной школы проблематику; формальные структуры, в которых существует научная школа; открытие и функционирование аспирантуры; развитую систему коммуникаций; признание достижений школы научным сообществом (Мазилов, 2016).

Традиционно при описании научных школ в психологии выделяют три аспекта научной деятельности: предметно-логический, социально-научный и личностно-психологический (Ярошевский, 1973). Общий алгоритм изучения развития научной школы сформулировал В. В. Умрихин (Умрихин, 2007).

Перечисленные подходы дают общие ориентиры для изучения научной школы, и каждый автор, обращаясь к истории психологической школы, произвольно решает проблему структурирования материала. В то же время, несмотря на различия, можно выделить и ряд общих позиций.

Имплицитно в определении научной школы и описании ее особенностей содержится указание на ее компонентную структуру. Как правило, при исследовании научных школ подробно рассматривается *когнитивный* компонент, в котором раскрывается процесс накопления и трансформации научного знания. Разделение труда в научной школе, наличие иерархической внутренней структуры отражает *популятивный* компонент, а своеобразие коммуникации в обществе школы и внешних контактов — *коммуникативный*. *Социально-организационный* компонент отражает взаимосвязи научной школы

в социокультурной системе, которые находят обобщенное выражение в многообразных формах социальной организации, поддержки и поощрения, а в также в системе подготовки кадров. Автором предложено конкретизировать содержание компонентов структуры научной школы на основе дисциплинарного подхода к строению науки.

Обсуждая динамику развития научной школы, следует обратиться к проблеме выявления критериев ее возникновения. Одним из них можно считать обоснование научной проблемы и программы ее решения, а также социально-организационное оформление «ядра» научной школы.

Публикация отдельного исследования, отражающего своеобразие теоретического обоснования и/или методов исследования, способов интерпретации и т. д., является вехой, знаменующей качественные изменения в уже протекающем процессе научного творчества (Журавлев, 2009).

Дальнейшее развитие научной школы сопровождается дифференциацией направлений исследований, становлением устойчивой системы подготовки кадров высшей квалификации, признанием достижений научной школы (Мазилов, 2016).

На следующем этапе решается вопрос о включении/отторжении результатов деятельности научной школы в знание, передаваемое новым поколениям специалистов (Умрихин, 2007), при этом продуктивная деятельность школы завершается.

Представляется, что в процессе развития научной школы можно выделить по крайней мере четыре этапа:

- 1 этап — консолидации и начального накопления ресурсов;
- 2 этап — манифестации и конкуренции;
- 3 этап — утверждения и институализации;
- 4 этап — вырождения или растворения.

Переход с этапа на этап характеризуется качественными изменениями в структурных компонентах научной школы. В данной статье будут рассмотрены три первых этапа.

Предпосылками возникновения научной школы является комплекс социокультурных, внутринаучных и персонологических факторов: наличие социального заказа на решение социально-значимых задач; невозможность удовлетворительного решения этих задач на основе уже имеющихся исследовательских программ и в результате индивидуальных форм научной деятельности; появление исследователей, претендующих на роль лидера в решении задач и обладающих соответствующим исследовательским аппаратом. При этом

формированию школы в значительной степени способствует наличие у претендентов на лидерство авторитета, опыта научной работы, способности управлять социально-психологическими процессами в группе, возможности привлечь организационные и прочие ресурсы и т. д. (Логинова, 2006; Мазиллов, 2016).

Критерием возникновения научной школы является обоснование научной проблемы и создание предварительной программы ее решения, а также социально-организационное оформление «ядра» научной школы. Критерием перехода научной школы на второй этап развития является оформление и публикация отдельного труда, представляющего результаты ее деятельности, а критерием перехода на третий — организационное оформление системы подготовки кадров научной школы (в том числе кадров высшей квалификации). При этом развитие научных школ не носит линейного характера, и в результате сочетания социокультурных, внутринаучных и психологических факторов развитие может быть прекращено, ускорено и т. д., на что зарубежные авторы указывали еще в 1970-е годы (Мирский, Юдин, 1980).

Представляется, что в «устойчивости и выживаемости» научной школы существенным фактором выступают целенаправленная и координированная деятельность «ядра» школы по развитию компонентов ее структуры, а также усилия по формированию ее образа в значимых аудиториях (напр.: Мазиллов, 2016; Огурцов, 2011). Показателями позитивного образа научной школы, высокой социальной оценки полученных ею результатов выступают различные формы поощрения отдельных персоналий, подразделений научной школы (в том числе общественные, профессиональные, ведомственные, государственные знаки отличия).

Обращаясь к истории развития научной школы теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах, необходимо отметить, что исследования в области военной профессиональной психодиагностики и профориентации в Вооруженных силах СССР и Российской Федерации систематически проводятся с 1960-х годов, первоначально — в исследовательских организациях родов и видов войск и межвидовых академиях. Так, система профессионального психологического отбора курсантов-летчиков в летных училищах введена в 1964 г., а психофизиологического отбора кандидатов на обучение в высших военно-морских учебных заведениях — в 1968 г. В 1960-е годы в Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова была предложена концепция отбора на военную службу, разработана первая психологическая клас-

сификация военных специальностей (Константинов, 2017). За период 1960—1980-х годов была сформирована система теоретических взглядов и методологических подходов к решению проблемы профессионального психологического отбора в родах и видах войск. Создана научная парадигма, нашедшая отражение в ряде научных трудов. Многочисленные научно-исследовательские работы по данной проблематике выполнялись военными научно-исследовательскими подразделениями в рамках единой парадигмы (Лазуткин, 2005).

Существенное влияние на развитие теории и методологии профессионального психологического отбора военнослужащих в научной школе оказали идеи и деятельность Бориса Викторовича Кулагина. Благодаря его психологическим исследованиям, уже в 1970-е годы стали широко применяться наряду с психофизиологическими методиками личностные опросники и было создано методическое пособие по выявлению лиц с нервно-психической неустойчивостью (Константинов, 2017).

С созданием 178 НПЦ военно-профессиональной ориентации и отбора на военную службу Генерального штаба Вооруженных сил Российской Федерации в 1994 г. было положено начало развитию научной школы. Научная проблема состояла в разработке целостной системы научно-методического обеспечения профессионального психологического отбора во всех Вооруженных Силах, что определило специфику этой научной школы, которая заключается в практической направленности, масштабности и универсальности разрабатываемых решений при ориентации на высокую точность прогноза.

Созданию научной школы способствовало формирование ее «ядра» в процессе подготовки диссертационных исследований под руководством Г. М. Зараковского и его учеников и с использованием материалов научно-исследовательских работ. К «ядру» научной школы можно отнести следующие исследования: В. И. Лазуткина «Экспериментально-теоретическое обоснование и разработка метода пространственной организации элементов полифункциональных информационных моделей в образцах военной техники» (1983, научный руководитель Г. М. Зараковский), Н. П. Островского «Теоретико-экспериментальное обоснование применения штатных технических средств обучения для оценки профессиональной пригодности операторов управления вооружения Сухопутных войск» (1995, научный руководитель В. И. Лазуткин), В. А. Жильцова «Психологическая диагностика профессиональной пригодности граждан, поступающих на военную службу по контракту» (2000, научный руководитель А. В. Мощенко).

Теоретико-методологической основой профессионального психологического отбора выступили системный и комплексный подходы к научным исследованиям, деятельностный подход к изучению психики (А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко), концепция эргатических систем (Г. М. Зараковский), типологический подход к классификации профессий (Е. А. Климов), положения о применении математического аппарата дифференциального множественного прогнозирования успешности профессиональной деятельности специалистов (В. И. Бинкис) и т. д.

Сущность профессионального психологического отбора состоит в «выявлении характерных для индивида устойчивых базовых психологических, психофизиологических и социально-психологических свойств и соотнесении их с теми свойствами (профессионально важными качествами), которые требуются для успешного овладения определенной профессиональной деятельностью и последующего эффективного выполнения должностных обязанностей» (Лазуткин, 2005).

Публикация в 2005 г. учебного пособия «Основы военного профессионального психологического отбора» и методического пособия «Методики военного профессионального психологического отбора» (под общей редакцией В. И. Лазуткина, В. А. Жильцова, Г. М. Зараковского и Н. П. Островского) ознаменовала переход научной школы на второй этап развития (Лазуткин, 2005). В 2006 г. А. Н. Глушко защитил докторскую диссертацию по теме «Психолого-эргономические основы и средства профессионализации студентов медицинских вузов», в том числе опираясь на концепцию эргатических систем Г. М. Зараковского, который выступил научным консультантом диссертанта.

В диссертационной работе А. В. Воробьева (2008, научный руководитель Г. М. Зараковский) «Психолого-математическое обоснование и разработка способа повышения прогностичности компьютеризированных психодиагностических процедур в сфере профессионального отбора» предложены направления совершенствования математического обеспечения с использованием больших баз данных, учитывающего психологические аспекты психодиагностического процесса и базирующегося на положениях теории вероятности и теории распознавания образов.

В монографиях, отчетах о научно-исследовательских работах членами научной школы развиваются уже существующие подходы к решению задач профессионального психологического отбора с учетом актуальных тенденций в развитии психологии: мультиметриче-

ский подход к инструментальному тестированию (К. В. Сугоняев); диспозициональная модель личности (Norman; Goldberg); признаковый подход к классификации профессий В. В. Пчелиновой и т. д.

При 178 НПЦ была создана нештатная экспертная комиссия для оценки научной обоснованности методов (методик, процедур и т. п.) профессионального психологического отбора, используемых в Вооруженных Силах. Постоянными членами нештатной экспертной комиссии стали Г. М. Зараковский, В. И. Лазуткин, Ю. И. Радченко, К. В. Сугоняев и др. Помимо сотрудников центра в состав комиссии были включены руководители и ведущие специалисты научно-исследовательских организаций и образовательных учреждений Минобороны России, участвующих в решении соответствующих проблем.

В 2011 г. 178 НПЦ Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации был преобразован в НПЦ Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации. В 2011–2018 гг. было опубликовано 7 монографий, пособий и выполнено 17 научно-исследовательских работ (в качестве головного исполнителя – 12) в единой научной парадигме.

Существенной вехой в развитии научной школы стало утверждение в 2014 г. методических указаний по порядку разработки, экспертизы (оценки соответствия психометрическим требованиям), внедрения и использования методик профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах. В этом документе в концентрированном виде нашли отражение подходы научной школы к прогнозированию профессиональной пригодности.

Ключевая роль лидера данной научной школы, бесспорно, принадлежит доктору психологических наук (1974), профессору (1980) Георгию Михайловичу Зараковскому (1925–2014), работавшему ведущим научным сотрудником 178 НПЦ Генерального штаба с 1994 по 2010 г. Георгий Михайлович владел обширными познаниями в области физиологии, психофизиологии и психологии, а устойчивый интерес к проблемам профессионального отбора проявлял на протяжении нескольких десятилетий. Так, будучи сотрудником Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова, в соавторстве с В. А. Бодровым, В. И. Медведевым, Т. Т. Джамгаровым и А. А. Генкиным в 1973 г. он подготовил методическое пособие «Психофизиологический отбор военных специалистов» (Психофизиологический отбор..., 1973). И в настоящее время существуют глубокие связи научной школы НПЦ с Военно-медицинской академией имени С. М. Кирова: традиционно в составе ведущих сотрудников НПЦ

представлены выпускники академии – В. И. Лазуткин, А. Н. Глушко, Д. Л. Тарасов и др.

К деятельности научной школы приобщилось более 100 специалистов различных специальностей – физиологов, психологов, социологов, математиков, инженеров, – реализуя творческий потенциал в различных направлениях: психометрика, профессиография, профориентация, технологии информатизации профессионального психологического отбора и профориентации т. д. Многие исследователи, в разное время прошедшие научную школу Военной академии Генерального штаба Вооруженных сил Российской Федерации, привнесли свой опыт в развитие профессионального психологического отбора в различных ведомствах и организациях.

Результаты ряда исследований НПЦ высоко оцениваются руководством ведомства, его сотрудники награждены государственными, ведомственными наградами и знаками отличия общественных организаций.

Начиная с 1998 г. при активном участии сотрудников НПЦ регулярно проводятся заседания научной школы, научно-практические конференции, посвященные проблемам профессионального психологического отбора, теоретические семинары «Актуальные проблемы профессионального психологического отбора в Вооруженных силах», издаются сборники материалов конференций и семинаров (см., напр.: Сборник материалов..., 2014). Представители научной школы приняли участие и в становлении системы подготовки специалистов профотбора (Лазуткин, 2014).

Вместе с тем, в настоящее время данная научная школа не включена в подготовку кадров на систематической основе. Также нельзя говорить о наличии устойчивой системы подготовки научных кадров высшей квалификации. Так, только два исследователя, А. В. Воробьев и В. А. Жильцов, будучи сотрудниками НПЦ, защитили кандидатские диссертации по проблематике научной школы, и три – готовят свои работы к защите. Также не вполне очевидно признание представителями дисциплинарного сообщества достижений научной школы теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных силах.

Соотнося эти сведения с предложенными нами критериями перехода от одного этапа развития научной школы к следующему, можно сделать вывод о том, что развитие научной школы теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных силах находится на втором этапе. Его длительность составляет не менее 14 лет, и в этот период ушел из жизни основной лидер шко-

лы – Г. М. Зараковский. Все это заставляет задуматься о перспективах научной школы.

Учитывая комплекс социокультурных и внутринаучных факторов, оказывающих влияние на развитие научной школы, для обеспечения ее поступательного развития в обозримом будущем необходимо решить несколько задач:

- 1) уточнить цели профессионального психологического отбора, учитывая изменившуюся социокультурную ситуацию, отраженную в новом облике Вооруженных сил;
- 2) разработать методические подходы к созданию компьютерных адаптивных тестов, тестов достижений в различных сферах профессиональной деятельности;
- 3) обосновать применение современных технических средств в процедурах профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах;
- 4) подготовить новые кадры последователей научной школы, в том числе высшей квалификации, на базе уже действующих диссертационных советов (Лазуткин, 2014, с. 42);
- 5) обеспечить более активное представление результатов исследований научной школы в дисциплинарном сообществе.

Итак, было рассмотрено развитие научной школы теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных силах через призму модели развития научной школы, основанной на дисциплинарном подходе к строению науки. Были описаны предпосылки зарождения данной научной школы, выявлены временные границы качественно различающихся этапов ее развития: 1994–2005 гг. – первый этап (консолидации и первоначального накопления ресурсов) и с 2005 г. по настоящее время – второй этап (манифестации и конкуренции).

Критериями появления данной научной школы выступили постановка новой, масштабной научно-практической задачи – научно-методического обоснования целостной системы научно-методического обеспечения профессионального психологического отбора во всех Вооруженных силах – и создание для ее решения соответствующей организационной структуры. Критерием перехода на второй этап развития выступила публикация учебного и методического пособий, а также защита докторской диссертации. Выделены социокультурные и внутринаучные факторы, оказывающие влияние на развитие научной школы: трансформация Вооруженных сил; развитие технологий адаптивного тестирования и современных тех-

нических средств; особенности государственной политики в области подготовки научных кадров высшей квалификации; образ научной школы в значимых ведомственных группах и в дисциплинарном обществе. Сформулировано пять основных направлений развития научной школы с учетом влияния этих факторов.

Литература

- Гасилов В. Б. Научная школа — феномен и исследовательская программа науковедения // Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского. М.: Наука, 1977. С. 119–153.
- Журавлев А. Л. Роль В. М. Бехтерева в становлении отечественной социальной психологии // История отечественной и мировой психологической мысли: Ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 37–46.
- Константинов В. В. История профессионального психологического отбора: научно-исследовательские подразделения Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова / В. В. Константинов и др. СПб.: ВМедА, 2017.
- Лазуткин В. И. История становления отечественного военного профессионального психологического отбора // Основы военного профессионального психологического отбора: Учебное пособие / Под общ. ред. В. И. Лазуткина и др. М.: Военное издательство, 2005.
- Лазуткин В. И. Итоги и перспективы развития методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных силах Российской Федерации // Сборник материалов военно-научной конференции «20 лет функционирования системы профессионального психологического отбора в Вооруженных силах Российской Федерации (к юбилею научно-практического центра военно-профессиональной ориентации и отбора на военную службу) / Под общ. ред. С. В. Чваркова. М.: Изд-во ВАГШ ВС РФ, 2014. С. 35–42.
- Логина Н. А. О петербургской-ленинградской психологической школе // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 4. С. 47–56.
- Мазилев В. А. В. С. Филатов и создание ярославской психологической школы // История отечественной и мировой психологической мысли: Судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций:

- Материалы всероссийской конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 461–469.
- Мирский Э. М., Юдин Б. Г. Научная деятельность: структура и институты: Сборник переводов / Сост., общая ред. и вступ. ст. Э. М. Мирского, Б. Г. Юдина; пер. с англ. и нем. Л. А. Седова, М. К. Петрова, А. П. Огурцова. М.: Прогресс, 1980.
- Огурцов А. П. Философия науки: двадцатый век: Концепции и проблемы: В 3 ч. Ч. 3: Философия науки и историография. СПб.: ИД «Мир», 2011.
- Психофизиологический отбор военных специалистов: Метод. пособие / Сост. В. А. Бодров и др. упр. М.: Воениздат, 1973.
- Сборник материалов военно-научной конференции «20 лет функционирования системы профессионального психологического отбора в Вооруженных силах Российской Федерации (к юбилею научно-практического центра военно-профессиональной ориентации и отбора на военную службу) / Под общ. ред. С. В. Чваркова. М.: Изд-во ВАГШ ВС РФ, 2014.
- Умрихин В. В. Историко-методологические проблемы анализа научных школ в психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 5–14.
- Ярошевский М. Г. Социально-психологические проблемы науки. Ученый и научный коллектив / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Наука, 1973.

Проблема методов исследования малых групп в отечественной социальной психологии и пути ее решения в социально-психологической лаборатории Курского государственного университета в 1960–1980-е годы

*А. С. Чернышев, С. В. Сарычев, С. Г. Елизаров,
Ю. Л. Лобков, А. А. Форопонова*

Введение

Характеризуя состояние отечественной социальной психологии в 1950-е годы, А. В. Петровский отмечал, что она была лишена экспериментальной основы. Характеристика и оценка социально-психологических явлений психологами осуществлялась главным образом на основе наблюдений и имела в значительной степени умозрительный характер.

Но с 1960-х годов в нашей стране используются конкретные методики изучения коллектива. С их помощью исследователи решают задачи диагностики, прогнозирования и разработки рекомендаций по формированию и управлению коллективом. Методический инструментарий для осуществления диагностики разрабатывается в зависимости от особенностей тех социально-психологических явлений коллектива, которые подлежат изучению и измерению. Разработка адекватных научных теорий социально-психологических явлений, и прежде всего — взаимоотношений людей в малых группах и коллективах, предполагала дополнение традиционно описательного подхода объяснительным, с характерным для последнего использованием экспериментальных и измерительных методик (Петровский, 2000).

Особенно интенсивно разрабатывался экспериментальный метод (об общих принципах организации экспериментальных исследований в психологии см.: Процедуры и методы..., 2016; Современная экспериментальная психология..., 2011; и др.). Е. С. Кузьмин отмечал, что возникновение социальной психологии как науки начинается с проникновения экспериментального метода в исследования личности и группы с совершенствованием техники получения и количественной обработки материала (Методы..., 1977). Заметную роль в решении поставленной проблемы сыграли идеи А. С. Макаренко, вся педагогическая деятельность которого являлась примером естест-

венного эксперимента (Макаренко, 1960), и В. М. Бехтерева (Бехтерев, 1994), впервые в нашей стране успешно применившего лабораторный эксперимент для изучения эффективности групповой деятельности относительно точности восприятия, продуктивности памяти и наблюдательности индивидов в ходе выполнения совместной задачи (Бехтерев, 1994). Техника эксперимента (в том числе лабораторного) совершенствовалась в лабораториях Ф. Д. Горбова, Е. С. Кузьмина, Н. Н. Обозова, А. В. Петровского, Л. И. Уманского, А. С. Чернышева, А. Л. Журавлева и др.

Особое место среди лабораторных экспериментов занимал аппаратный эксперимент. Впервые в социально-психологических исследованиях стали применяться приборы, позволявшие моделировать совместную деятельность, — гомеостаты (Горбов, Новиков, 1963), групповые интеграторы (Уманский, 2001, Чернышев, 2007), кибернометры (Методы..., 1977) и др., которые использовались и как диагностические средства, и как социально-психологические тренажеры.

Актуальность проблемы разработки и использования эксперимента, по мнению А. Л. Журавлева (Журавлев, 1999), определялась не только логикой развития социальной психологии как науки, но и запросами практики, прежде всего:

- интенсивным развитием авиации и космонавтики (Горбов, Новиков, 1963);
- подготовкой (обучением и воспитанием) молодежных лидеров в учебных и производственных группах (Уманский, 2001; Чернышев, 2007);
- включением психологов в деятельность промышленных предприятий (Методы..., 1977).

Актуальность проблемы методов чувствовалась и в Курской лаборатории, в которой изучались реальные молодежные группы как субъекты и объекты совместной деятельности и лидерства (см. также: Чернышев и др., 2016, 2019). Опираясь на идею единства теории, эксперимента и практики, выдвинутую Б. Ф. Ломовым (Ломов, 1984), сотрудники лаборатории разработали следующий методический блок (см. рисунок 1).

Основные положения параметрической теории

Группа, включившись в социально значимую совместную деятельность, приобретает социально-психологическую структуру как результат отражения этой деятельности, а ее состояние оценивается



Рис. 1. Методический блок для исследования малых социальных групп

по критерию «уровень социально-психологической зрелости группы». Структура содержит три блока, связанных с влиянием на психологию группы общественной идеологии, личностных особенностей членов группы и социально-психологических общих качеств, возникающих в результате взаимодействия и взаимоотношений индивидов между собой, со своей и другими группами. Все компоненты трех блоков определяются в первую очередь компонентом «направленность группы». Параметры «общественного» блока главным образом обуславливаются внешним социальным контекстом, а компоненты «личностного» блока — психологическими особенностями группы, взаимоотношениями ее членов.

В рамках параметрической теории предложена модель развития группы, которую можно отнести к категории моделей последовательных стадий с завершенным развитием. Показателем уровня развития конкретной малой группы являются особенности проявления параметров каждого блока. Только что созданная группа рассматривается как исходная позиция ее формирования и называется «группа-конгломерат». Она состоит из незнакомых между собой людей, объединенных в пространстве и времени. Дальнейшее развитие группы может происходить в положительном или отрицательном пространствах. Движение (развитие) группы в положительном пространстве может последовательно проходить ряд этапов: номинальная группа, группа-ассоциация, группа-кооперация, группа-автономия. Последующее развитие может происходить

в сторону группы-корпорации (самоизоляция и противопоставление своей группы другим группам при сохранении просоциальной направленности группы) или в сторону коллектива. Движение группы в отрицательном пространстве также проходит несколько этапов: группа-дезинтеграция, группа-интраэгоизм, антиколлектив.

Описание методического блока

«Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников» состоит из опросных листов и представляет собой пятибалльную шкалу, вмонтированную в набор конкретных качеств, характеризующих интегративные свойства группы. В каждый из 6 параметров входит по 11 конкретных качеств. Оценка уровня развития конкретных качеств идет по пятибалльной системе (от 1 до 5) между двумя полюсами, например: «Группа стремится общаться и сотрудничать с другими группами» — «У группы наблюдается стремление обособиться, изолироваться от других групп».

Количественная оценка и анализ результатов проводится на основе сопоставления общей суммы по всем интегративным свойствам со следующей шкалой измерения уровня развития коллектива, представленной в таблице 1.

Таблица 1
Шкала оценки уровня развития коллектива

Уровни развития группы	Сумма баллов по всем качествам
Высокое развитие — коллектив	180–220
Хорошее развитие — автономия	140–179
Среднее развитие — кооперация	100–139
Недостаточное развитие — ассоциация	60–99

Для качественной оценки надо «наложить» выявленный уровень развития коллектива с помощью шкалы на типовые описания групп соответствующего уровня или этапы движения группы по пути к коллективу, данные в двух формах: а) на языке науки, предназначенном для психологов-теоретиков (по Л. И. Уманскому, А. С. Чернышеву); б) на языке «пользователя», т. е. языке, доступном школьникам, учителям, родителям (Чернышев, 2007).

Особенность моделирования групповой деятельности с помощью *приборов-моделей совместной деятельности «Арка» и ГСИ-7 со «Стрессором»* состоит в том, что экспериментальная модель должна не только отражать наиболее характерные ее черты (руководство, подчинение, координацию), но и представлять собой реальный самоуправляемый процесс, в котором эти характеристики не рядоположены и статичны, а являются иерархически взаимосвязанными и функционально взаимодействующими.

Кроме того, модель групповой деятельности должна обеспечить единство задач и средств деятельности, ее эффективность как со стороны технического результата, так и со стороны уровня социально-психологической зрелости группы и активности индивидов.

Такая модель как основа лабораторного эксперимента значительно информативнее различных опросных методик, применяемых для изучения групповой деятельности, так как они не дают полной картины взаимодействия и взаимоотношений индивидов.

В групповом сенсомоторном интеграторе (модель ГСИ-7) с приставкой «Стрессор» применено механическое устройство для совместного выполнения задачи группой до семи человек и устройство для фиксации (записи) общего результата и его индивидуальных составляющих.

Суть задания: группа должна совместными усилиями как можно быстрее и точнее провести шуп-писчик по S-образному лабиринту. Продвижение писчика по звеньям этой ломаной гарантирует быстрое и точное выполнение задания. Каждое касание стенки лабиринта оценивается как ошибка, за которую со «Стрессора» подается «наказание» в виде экстерораздражителя через наушники либо в виде легкого удара электротоком через манжеты на запястье левой руки.

Экстремальные условия моделируются с помощью приставки «Стрессор», подающей «наказания» по схеме: а) за ошибку наказываются «виновный»; б) за ошибку любого члена группы наказываются все; в) за ошибку любого члена группы наказываются только лидер-организатор; г) за ошибки лидера-организатора наказываются все, кроме него. Выбор схемы «наказания» осуществляется либо по выбору группы посредством опроса испытуемых при помощи индивидуальных пультов с тумблерами, подключенных к электронной приставке «Самоорганизация», либо по замыслу экспериментатора со «Стрессора» (согласно плану эксперимента).

Такая схема порождает очень важную в психологическом отношении систему альтернатив, затрагивающих глубинные групповые явления. В самом деле, на кого направить главный «удар» «Стрессо-

ра» — на всю группу, на наиболее сильного и авторитетного лидера или на «новеньких», «слабых», незащищенных и т. д., чтобы за их счет выйти из стрессогенной ситуации?

Кроме того, быстрота и точность выполнения задания взаимно исключают друг друга, что также ставит группу перед дилеммой: либо работать быстро при максимальном риске быть наказанным, но зато более эффективно решить задачу (временной фактор — решающий), либо работать медленно, но без ошибок, приобретая психологическую защиту при минимальном риске, но теряя в эффективности.

Выбор детерминируется как внутрigrупповыми факторами — уровнем развития группы, характером межличностных отношений, способностью к риску лидера-организатора или большого числа высокотревожных лиц и т. д., — так и внешними условиями — престижностью задания, возможностями соревнующихся групп и т. д.

«Арка» — прибор для предъявления экспериментальной групповой задачи, требующей согласованного практического действия группы людей от 2 до 12 человек. Он представляет собою сборно-разборную конструкцию в виде арки. Конструкция состоит из отдельных элементов, пронумерованных в определенном порядке и скрепленных ободом. Элементы можно собирать только согласно нумерации, иначе они не соединятся. Само сочленение элементов неустойчиво, сборка одним человеком практически невозможна, так как возникает необходимость постоянно поддерживать части конструкции.

Эксперимент проводится следующим образом. Испытуемой группе дается предварительная инструкция, в которой объясняется устройство и правило сборки арки, затем ставится задача как можно быстрее собрать разобранную конструкцию. Сборка прибора настолько проста, что не требует специальной технической подготовки, кроме подготовленности к интегративной, согласованной совместной деятельности.

Сначала задача воспринимается испытуемыми как элементарное задание, которое можно выполнить очень быстро (за 30–40 с) и без особого напряжения. Однако в первой же пробе возникает много непредвиденных трудностей, вызванных тем, что не все члены группы сумели одновременно соединиться в единое эмоционально-волевое групповое состояние высокого напряжения. Поэтому время сборки увеличивается до 120–200 с. И только при условии, что в группе создается общий психологический настрой на деятельность, задача выполняется успешно — в пределах 45–50 с.

Ряд операций по сборке арки, например, скорость выбора элементов из беспорядочно разбросанной массы, быстрота их сочле-

нения, включает неконтролируемые моменты, следовательно, зависит от установки на общегрупповую деятельность, от ее мотивации и отношения к ней.

Все это дает основание полагать, что прибор-модель «Арка» в значительной мере актуализирует такую характеристику групповой деятельности, как психологический настрой, т. е. способность группы создать одновременное напряжение эмоционально-волевых состояний индивидов, необходимых для энергичного начала достижения цели. Принцип количественной оценки психологического настроя на деятельность состоит в сравнении результатов, полученных при испытании реальных групп, с результатами испытания эталонной группы.

Спортивно-туристическая эстафета проводилась в условиях многодневного похода и включала 6–8 этапов, каждый из которых представлял собой взаимозависимую совместную деятельность. Такая форма организации совместной деятельности актуализирует достаточно полно социально-психологический потенциал группы — уровень ее социально-психологической зрелости, состояние каждого параметра и эффективность лидерства. Ряд этапов носит напряженный стрессогенный характер, что актуализирует стрессоустойчивость и организованность группы, оптимизирует структуру лидерства в ней.

Естественный формирующий эксперимент (об особенностях его применения в социально-психологических исследованиях см., напр.: Дробышева, Журавлев, 2008) проводился на основе следующих гипотез:

- Гипотеза 1. Социально-психологическая помощь учащейся молодежи (особенно социально одаренной) наиболее эффективна в условиях экспериментально созданной социальной среды с высокими духовными характеристиками совместной жизнедеятельности, т. е. особого микросоциума, своего рода «социального оазиса», заметно отличающегося по ряду показателей от обычной среды.
- Гипотеза 2. Периодическое включение индивидов и групп подростков и юношей в качестве субъектов совместной деятельности и общения в специально созданные реальные улучшенные социальные среды («социальные оазисы») на основе актуализации принципа сочетания социального знания и социального действия ведет к значительным лидерским и личностным изменениям индивидов («социальному обновлению» личности) и повышению уровня социально-психологической зрелости групп.

В нашем понимании *развивающая социальная среда* — это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп. Роль психологов-педагогов заключается в том, чтобы задать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается за счет социальной активности самих учащихся.

Однако возникла проблема *адаптации молодежи* после выхода из эксперимента в традиционную среду. Поэтому было установлено, что в «социальных оазисах» целесообразно наряду с существующими направлениями психолого-педагогической практики — педагогическим воспитанием и предметным обучением — выделить новое направление — социальное обучение. *Социальное обучение* — это формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных общественно значимых целей. По своему предмету и методам оно является одним из видов психологической помощи. Научить в социальном смысле — значит помочь человеку стать зрелой личностью, способной успешно жить в обществе.

Наиболее значимые результаты данного эксперимента проявились в обогащении сознания в рамках феномена «личностный рост», воплощенного в желании развития у себя лидерских качеств, в поиске возможностей самореализации в рамках учебной и внеучебной деятельности, в проявлении активности в личном самосовершенствовании, в работе над своими недостатками, комплексами.

Произошли позитивные изменения и на поведенческом уровне — в деятельности и поступках. Юноши и девушки приобретают способность к быстрому включению в организацию совместной деятельности по достижению принятых целей. Успешно реализуют защиту собственных интересов и интересов других, используя при этом культурные способы дискуссии и общения, умение отстаивать свою позицию, разрешать конфликты, адекватно оценивать себя и других. В своих школах после возвращения из Центра подготовки многие из воспитанников становятся инициаторами и организаторами различных социально значимых начинаний.

В ходе эксперимента повысился уровень социально-психологической зрелости групп, который по всем параметрам приблизился к своему высшему состоянию — коллективу. Соответственно, произошли изменения структуры интегративных групповых свойств —

направленности, организованности, эмоционального единства, самоуправляемости, надежности, межгруппового единства – в сторону увеличения значимости (рангового места) направленности под влиянием наиболее оптимальной для жизнедеятельности молодежных групп развивающей социальной среды.

Заключение

С помощью методического блока возможно реализовать динамический подход к изучению внешних и внутренних условий совместной деятельности групп в обычных, напряженных и стрессогенных ситуациях. Данное положение согласуется с методологическим положением К. Левина о том, что динамика событий связывается не с изолированным объектом как таковым, а зависит от ситуации, в которой происходит событие (Левин, 2000).

Наиболее продуктивным оказалось использование методического блока для моделирования сложных социально-психологических феноменов, в частности, социальной организации малых групп и ее ведущих признаков – организованности, лидерства, мотивации, надёжности.

Включение в методический блок приборов-моделей «Арка», «Групповой сенсомоторный интегратор» расширяет возможности его применения от лабораторных до полевых условий в рамках крупномасштабных естественного и формирующего экспериментов (Чернышев и др., 2007). Длительный опыт применения методического блока свидетельствует о том, что он предоставляет широкий спектр возможностей в социально-психологической диагностике и формировании малых социальных групп (Чернышев, Сарычев, 2016).

Литература

- Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994.
- Горбов Ф. Д., Новиков М. А. Вопросы интегративной оценки групповой активности // Тезисы докладов на II съезде психологов СССР. Вып. 3: Инженерная психология. Симпозиум «Прием и переработка информации человеком». М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. С. 12–22.
- Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Специфика естественного формирующего эксперимента в социально-психологическом исследо-

вании // Вестник практической психологии образования. 2008. № 3 (16). С. 18–24.

- Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: Дис. ... д-ра психол. наук в виде научного доклада. М., 1999.
- Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Сенсор, 2000.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Макаренко А. С. Трудовое воспитание: Отношения, стиль, тон в коллективе // Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1960.
- Методы социальной психологии / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. Л.: ЛГУ, 1977.
- Петровский А. В. Психология в России. XX век. М.: УРАО, 2000.
- Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Современная экспериментальная психология: В 2 т. Т. 1 / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Уманский Л. И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избранные труды. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2001.
- Чернышев А. С., Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Теоретический и практический опыт научной школы Уманского – Чернышева: история и перспективы (интервью А. С. Чернышева в связи с его 80-летием и 45-летием кафедры психологии Курского государственного университета) // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 4. С. 223–255.
- Чернышев А. С., Лобков Ю. Л., Сарычев С. В., Скурятин В. И. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). Воронеж: Кварта, 2007.
- Чернышев А. С., Сарычев С. В. Аппаратурная методика «Арка»: диагностика малой группы в совместной деятельности: Методическое руководство. СПб.: Иматон, 2016.
- Чернышев А. С., Сарычев С. В., Гребеньков Н. Н. Параметрическая теория малых групп и коллективов. Курск: Курский гос. ун-т, 2019.

История психологии в Белоруссии: времена, события, люди¹

С. Л. Кандыбович, Т. В. Разина

Белоруссия вступила в новое тысячелетие самостоятельным государством с активно развивающейся теоретической и практической психологией. Это, в свою очередь, инициировало всплеск исторической рефлексии в области психологической науки. В 1996 г. по решению Отделения психологии и педагогики Белорусской академии образования было решено открыть научное направление по истории психологии в Белоруссии. К этому времени профессором Л. А. Кандыбовичем был подготовлен материал по истории психологии Белоруссии. Зная об этом, заведующий кафедрой общей и детской психологии БПГУ профессор Я. Л. Коломинский предложил ему прочитать этот авторский курс для студентов-психологов. Данный курс, а также целый ряд других работ, написанных Л. А. Кандыбовичем (Кандыбович 1999, 2001, 2002, 2005; Кандыбович, Стоюхина, 2009), по сути, стали одними из первых масштабных обобщений многогранной и сложной истории белорусской психологии.

В представленном анализе истории психологии в Белоруссии мы опираемся на *хронологический* принцип с учетом *личностно-биографического* принципа. Поскольку особое место в развитии психологии в Белоруссии занимают БГУ, БГПУ им. М. Танка и некоторые другие вузы, мы строим изложение материала, давая возможность проследить хронологию развития психологии в крупнейших психологических центрах.

Существуют определенные сложности в исследовании истории психологии в Беларуси: *объективные*, поскольку часть архивных материалов погибла в годы Великой Отечественной войны, и *субъективные*, поскольку историческая рефлексия (в особенности до 1980-х годов) в целом не была характерна для белорусских психологов. Лишь

отдельные обобщения по истории психологии в Белоруссии были представлены в ряде статей (Бенедиктов, Коломинский, 1987; Водейко, 2001; Ковалгин, 1969; Паншина, 2001).

Историческая динамика развития психологии в СССР и Белоруссии

В годы советской власти развитие психологии в Белоруссии подчинялось общим тенденциям, характерным для всего СССР. Можно выделить ряд этапов этого развития обозначить их хронологические границы. Критериями для определения данных границ выступают, во-первых, идеологическая и, как следствие, социальная ситуация, в которой развивалась психологическая наука и существовал запрос на нее, во-вторых, внутренняя направленность, методологическая и предметная логика развития психологии.

Первый этап (начало 1920-х годов) — «серебряный век» психологии в СССР и в Белоруссии: период интенсивного развития всех ее отраслей, создания психологических институтов, лабораторий, время деятельности выдающихся отечественных психологов, в частности, Л. С. Выготского, этап становления культурно-исторической теории, ставшей одной из методологических основ советской психологии.

На втором этапе (1920—1930-е годы) развитие психологии во многом совпадало с развитием психотехники и педологии, характеризовалось высокой практической ориентированностью.

На третьем этапе (1940—1950-е годы) психологическая наука продолжала развиваться, подчиняясь собственной внутренней логике, поскольку в конце 1930-х годов социальный заказ на психологию был сведен к минимуму вплоть до начала Великой Отечественной войны.

С конца 1950-х до конца 1970-х годов в Белоруссии психология активно развивается на базе вузов. Восстанавливаются старые и появляются новые отрасли психологической науки.

Для пятого этапа истории белорусской психологии (1980-е годы) являются типичными дальнейшая фундаментализация, повышение культуры научных дискуссий, обращение к практике.

Кризис в психологии 1990—начала 2000-х годов связан с методологической и исторической рефлексией, с переосмыслением места белорусской психологии в российской и мировой психологии, со сдвигом теоретической и прикладной психологии, которые, в свою очередь, были спровоцированы социально-экономическими, культурными и политическими процессами начала 1990-х годов в СССР (об общих тенденциях развития отечественной и мировой пси-

¹ Основу данной статьи составила неопубликованная работа Льва Александровича Кандыбовича «История психологии в Белоруссии».

хологии на данном этапе см.: История отечественной..., 2006, 2010, 2016).

Безусловно, границы этапов достаточно условны, при этом существовала определенная *гетерохрония в развитии психологии в каждом отдельно взятом центре*, что было связано со спецификой конкретного вуза, направлением и содержанием исследований, а также личностью исследователей, психологов, которые наполняли их конкретными психологическими результатами и смыслами. Рассмотрим каждый этап более подробно.

Первый этап (начало 1920-х годов): серебряный век психологии

Это был мощный старт белорусской психологии, обусловленный, с одной стороны, общим революционным оптимизмом в стремлении направить достижения науки на благо человека труда, открывающимися возможностями, исследовательским демократизмом, а с другой — огромным творческим потенциалом. Белорусские психологи гордятся тем, что один из классиков мировой психологии *Лев Семенович Выготский* (1896—1934) родился в Орше, учился и работал в Гомеле. На белорусской земле он заложил теоретические и практические основы отечественной психологии. В декабре 1917 г., после обучения в Москве, Лев Семенович возвратился к семье в Гомель и до 1924 г. активно работал в области культуры и народного образования. Он вел курсы общей, экспериментальной, детской и педагогической психологии в ряде гомельских учебных заведений.

К этому времени относится и начало научной деятельности Л. С. Выготского, одного из создателей основ современной психологии и дефектологии. По его инициативе и его силами в 1923 г. на базе Педагогического техникума был организован психологический кабинет, где осуществлялось обследование учащихся школ и детей из детских домов. Именно в этот период определились и сложились такие личностные качества ученого, как широта и разносторонность интересов, научная целеустремленность, ярко выраженный педагогический талант, лекторское мастерство, высокая работоспособность; 87 работ было опубликовано им до 1924 года. Работа Л. С. Выготского в этот период заложила основы дальнейшего развития психологии в Белоруссии и СССР в целом, дала ему мощный импульс.

Начало 1920-х годов было также периодом появления первых высших учебных заведений в послереволюционной Белоруссии. БГУ был создан в 1921 г., при этом подавляющее число его преподавате-

лей были выпускниками московских, петроградских, украинских, а также европейских вузов, что определило высокое качество подготовки студентов и развития науки.

Одним из первых представителей московской профессуры в БГУ был *Владимир Николаевич Ивановский* (1867—1939) — основоположник педагогической психологии и методологии науки в Белоруссии, один из первых профессоров, заместитель ректора БГУ. Владимир Николаевич был председателем правления Научного общества БГУ, объединившего интеллектуалов всего Минска. Основной круг его научных интересов был связан с ассоцианизмом в европейской науке и философии. До появления первых кафедр педагогики и психологии профессор В. Н. Ивановский закладывал основы научной и учебно-методической базы БГУ (Ивановский, 1923), он создал первую оригинальную учебно-методическую разработку под названием «Программа по психологии, фундаментальной логике, истории научного мировоззрения и истории Белоруссии» на 1923—1924 учебный год.

Второй этап (1920—1930-е годы): психотехника и педология

Развитие психологической науки в Белоруссии и в Советском Союзе в целом в этот период происходило в основном в рамках двух ориентированных на практику направлений: психотехники и педологии. Активизировался процесс внедрения психологических данных в производство, образование, профориентацию; организация труда и обучения происходила на научной основе, значительную часть которой составляли результаты психологических исследований. В 1925 г. по инициативе Всебелорусской ассоциации научной организации труда была создана первая психотехническая лаборатория в БССР под руководством профессоров С. М. Василейского и С. М. Вержболовича. Лаборатория активно работала по исследованию научной организации труда и профотбора людей самых разных профессий: телефонисток, инспекторов, бойцов погранохраны, металлистов, деревообработчиков, кавалеристов, шоферов, кондукторов, железнодорожников, шахматистов, зубных врачей и др.

Серрафим Михайлович Василейский (1888—1961) сочетал деятельность по преподаванию психологии в БГУ с научно-исследовательской работой в должности заведующего психотехнической лабораторией. Результаты последней получили отражение в ряде его печатных работ по вопросам психологии труда, профориентации и профконсультации. В 1927 г. профессор С. М. Василейский в качестве члена

советской делегации участвовал в международной психотехнической конференции в Париже. Он исследовал также вопросы психологии детского мышления (Василейский, 1928).

Александр Александрович Гайворовский (1899—1963) работал в области психологии профориентации и профотбора, участвовал в работе Белорусской ассоциации научной организации труда при Центральной контрольной комиссии рабоче-крестьянской инспекции (ЦКК РКИ). Им были сформулированы общегиgienические правила организации умственного труда, исследованы закономерности восприятия музыкальных произведений, особенности психологии женского труда (Гайворовский, 1928а, б, в). В годы Великой Отечественной войны Александр Александрович находился в рядах Красной Армии, был лектором политотдела. На пенсии активно работал в области зоопсихологии, психологии масс.

Сергей Михайлович Вержболович (1902—1987) с 1925 г. начал совмещать учебу в университете с работой сначала лаборантом, потом научным сотрудником в психотехнической лаборатории. В Белорусской ассоциации научной организации труда С. М. Вержболович работал над составлением психогрaмм водителя автотранспорта, вагонновожатога, слесаря, столяра, учителя школ, врача и др. (Василейский, Гайворовский, Вержболович, 1929), а также налаживал работу по профориентации и профконсультации в минских школах. Можно сказать, что он являлся одним из родоначальников возникновения практической психологии в Белоруссии. Помимо научной деятельности Сергей Михайлович проводил занятия по психологии на педагогическом факультете БГУ.

Продолжала развиваться и академическая психология. *Павел Яковлевич Панкевич* (1895—1938) был первым директором научно-исследовательского института педагогики и педологии, в создании которого в октябре 1929 г. в Минске он принимал непосредственное участие. Ныне это Национальный институт образования, являющийся ведущим научно-исследовательским учреждением Белоруссии в области психологических, педагогических и социально-экономических наук. В институте была проведена огромная работа по развитию политехнического обучения. В 1928 г. вышла книга П. Я. Панкевича «Политехническая школа в связи с развитием современной крупной индустрии» (Панкевич, 1928). Внедрение в практику диалектико-материалистических подходов способствовало развитию фундаментальной психологической науки как в СССР, так и в БССР, включая БГУ, — в частности, такого направления, как социальная психология. По результатам исследований в 1928 г. была опубликована его

работа «Как живет наш белорусский студент?» (Панкевич, 1928). В период борьбы с педологией П. Я. Панкевича арестовали, а в 1938 г. он был расстрелян. Реабилитирован 19 мая 1956 г. Военной коллегией Верховного суда СССР.

Судьба психотехники в СССР известна: в середине 1930-х годов и психотехника, и педология, в том числе и в Белоруссии, были «закрыты». Крупнейшие ученые были репрессированы, а те, кому удалось избежать репрессий, уже не могли работать в соответствии со своими научными интересами. Это существенно затормозило развитие психологии до середины 1940-х годов. Психология развивалась в изоляции от решения вопросов практики.

Третий этап: развитие психологии в Белоруссии в 1940—1950-е годы

После Великой Отечественной войны начался период активного развития психологии в Советском Союзе. Этому способствовала плодотворная деятельность психологов на фронте и в тылу (госпиталях). Психология в Белоруссии начинает возрождаться, и в первую очередь — в вузах, поскольку необходимость подготовки профессиональных квалифицированных психологов для различных отраслей народного хозяйства стала очевидной.

В феврале 1944 г. Постановлением Совета народных комиссаров СССР в *Минском институте физического воспитания* была организована кафедра педагогики и психологии, которая осуществляла психолого-педагогическую подготовку преподавателей и организаторов физической культуры для работы в учреждениях, проводила методическую работу, содействовала подготовке спортсменов высокого класса и тренеров Белоруссии. Значительный вклад в развитие и становление кафедры, а также спортивной психологии в Белоруссии в разные годы внесли А. Г. Григорьева, Д. Я. Богданова, А. Л. Вайнштейн, М. Я. Мышко, Л. В. Калашникова, Е. В. Казаков, В. К. Петрович, М. А. Ярмолевич, Н. К. Волков, О. М. Чикова, И. С. Дятловская, Э. А. Лиштованная, Н. М. Коршукова и др.

В 1946 г. было издано Постановление ЦК ВКП(б) «О преподавании логики и психологии в средней школе», на основании которого в 1947 г. на филологическом факультете *Белорусского государственного университета* открылось отделение логики, психологии и русского языка, которое просуществовало до 1955 г. Одним из организаторов этого отделения и его заведующей была *Елена Павловна Ересь* (1904—1985), которая внесла значительный вклад в развитие психо-

логической науки в Белоруссии. У нее учились известные в республике психологи: Р. И. Водейко, М. С. Клевченя, А. Я. Миленский, Н. И. Мурачковский, И. М. Розет, А. Б. Широкова, Л. А. Пергаменщик, В. И. Слепкова, Н. А. Цыркун и др. Научные интересы Е. П. Ересь лежали в области психологии личности, индивидуальных различий, темперамента, воли и способностей, индивидуального подхода к учащимся (Ересь, 1956). Елена Павловна Ересь – автор известных учебников по психологии, в частности, главы «Темперамент» в учебном пособии «Психология», вышедшем в Москве под редакцией К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова и Л. М. Шварца (Психология, 1941). В труде «Воспитание характера» (Ересь, Силенко, 1961), написанном ею в соавторстве с У. М. Силенко (1909–2004), раскрывается само понятие характера, раскрывается значимость определенных черт характера человека, поднимаются вопросы методики воспитания характера.

Могилевский государственный педагогический институт, одно из старейших в Беларуси высших педагогических учебных заведений, было открыто в 1913 г. Становление кафедры психологии началось еще в 1930-е годы, но архивные материалы этого периода, к сожалению, были уничтожены во время Великой Отечественной войны. *Анна Афанасьевна Зарудная* (1909–1987) начинает работать в Могилевском пединституте в 1937 г. в должности доцента кафедры педагогики и психологии, а с сентября 1944 г. продолжает работу в должности заведующего кафедрой педагогики, с декабря 1944 г. по февраль 1947 г. совмещает должности заместителя директора по учебно-научной работе и заведующего кафедрой. Большую работу А. А. Зарудная проводила по распространению и популяризации психологических знаний, много внимания уделяла подготовке высококвалифицированных кадров для региона, научной и методической работе (Психология..., 1970). Основным предметом ее собственных научных интересов были психологические особенности мышления у школьников разных возрастов.

В *Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка* в 1950 г. на базе кафедры педагогики была создана кафедра психологии. Первым ее заведующим стал *Матвей Яковлевич Мышко* (1895–1967), исследовавший проблемы прилежания в обучении и воспитании. Одна из книг М. Я. Мышко «*Прылежнасць і яе выхаванне*» (Мышко, 1954) была издана в Минске в 1954 г. на белорусском языке. В ней рассматривались основные вопросы психологии прилежания в связи с задачами его воспитания. В 1956 г. из-за сокращения контингента обучаемых вновь произошло слияние кафедр

педагогики и психологии, и ее заведующим стал доцент Максим Васильевич Макаревич.

Старейшим психологом *Витебского педагогического института* был *Ефим Константинович Матлин* (1904–1978). После освобождения Минска он был назначен заместителем директора Витебского педагогического института по научно-учебной работе и заведующим кафедрой. В этот период ученым был опубликован ряд его основных работ (Матлин, 1954; Матлин, 1968, 1974).

Минский государственный педагогический институт иностранных языков был образован на базе факультета иностранных языков МГПИ им. М. Горького Постановлением Совета Министров БССР в 1947 г. Учебный процесс начался с первого сентября 1948 г. на трех факультетах и восьми кафедрах, в том числе на кафедре педагогики и психологии, в числе преподавателей которой были Ульяна Мионовна Силенко (1909–2004), Ольга Павловна Сергиевич (р. 1923), Борис Андреевич Бенедиктов (1918–2005) и др.

Четвертый этап (конец 1950–1970-е годы): восстановление и появление новых отраслей психологической науки

В этот период психология на базе вузов продолжала активно развиваться.

Кафедра психологии БГУ как самостоятельное учебно-методическое и научное подразделение выделилась 10 января 1976 г. из объединенной кафедры педагогики и психологии и являлась наследницей отделения логики, психологии и русского языка. В течение 20 лет (1976–1996) сотрудники кафедры С. Б. Бенедиктов, Р. И. Водейко, Л. А. Гуринович, Л. Н. Дичковская, Г. М. Кучинский, И. А. Кулак, Г. Е. Мазо, Н. П. Новицкая, А. К. Паншина, С. П. Цуранова, М. З. Яновский, а также аспиранты проводили целенаправленные исследования актуальных проблем психологии высшей школы (Бенедиктов, Бенедиктов, 1983).

В *БГПУ им. М. Танка* в период 1964–1974 гг. заведующим кафедрой психологии был *Вадим Михайлович Ковалгин* (1919–1974). Его научные интересы проявлялись в исследовании методологических проблем психологии, материалистической диалектики, возрастной, педагогической и социальной психологии (Ковалгин, 1958, 1963, 1967, 1968). Нужно отметить и многочисленные исследования сотрудников кафедры: Л. Н. Рожиной – об отношении школьников к литературным героям (1964), М. С. Клевчени – о развитии литературных способностей (1970), Я. Л. Коломинского – о взаимоотношениях в дет-

ских группах и коллективах (1976), Е. А. Бондаренко — о восприятии дошкольниками комического (1968), В. И. Жуковской — о профессиональной ориентации школьников (1978), Г. М. Красневской — об уверенности школьников в своих силах (1969), В. Н. Олешкевич — о восприятии школьниками литературных произведений (1973) и др.

Кафедра педагогики и психологии *Могилевского государственного педагогического института* реорганизуется в 1965 г. в кафедру методики начального обучения и психологии, ею по-прежнему заведует А. А. Зарудная. Ведется научно-исследовательская работа в области формирования памяти учащихся в процессе учебной деятельности, развития письменной и устной речи. В начале 1970-х годов создается самостоятельная кафедра психологии, которую возглавил кандидат психологических наук, доцент Виктор Алексеевич Филь. Многие преподаватели приехали из других республик Советского Союза: Л. А. Вяткина, В. С. Невельштейн, И. П. Петрище, О. Н. Тугай, В. Б. Макаревич, М. А. Ларченко, В. Д. Якутов, И. К. Соболюк и др. В 1975 г. в институте создается межкафедральная лаборатория, посвященная проблеме обучения и умственного развития.

Кафедра психологии *Брестского педагогического университета* была создана в 1977 г. после разделения кафедры педагогики и психологии. Ее возглавила старший преподаватель кафедры *Галина Сергеевна Абрамова* (р. 1950). Она активно изучает вопросы психологического консультирования (Абрамова, 1996, 2001), стала инициатором проведения двух международных конференций, посвященных психолого-социальной проблематике, а также ряда республиканских. Научная работа кафедры велась в области исследования педагогического общения (П. Н. Солохо, С. А. Шеин и др.).

Кафедра педагогических дисциплин *Белорусского политехнического института* была создана в 1964 г. и стала первой кафедрой по подготовке инженеров-педагогов на территории Советского Союза. Выпускники направлялись на работу в систему ПТУ и техникумов. В 1978 г. для студентов автотракторного факультета БПИ, обучающихся по специальности «Организатор дорожного движения», был введен курс инженерной психологии. В основу был положен специальный курс «Психология водителя». С 1989 г. введен также курс социальной психологии. Первым заведующим кафедрой был Василий Тихонович Петриков; с 1980 г. кафедрой руководил Иосиф Иосифович Лобач; с 1987 по 2000 год — Виктор Герасимович Жак. В течение ряда лет на кафедре на хоздоговорной основе разрабатывалась

научно обоснованная система профессионального отбора и ориентации на ряд профессий, в частности, для ПО «Интеграл», Брестского электромеханического завода, Гомельского завода «Кристалл» и др.

Общество психологов СССР было создано решением Президиума АПН РСФСР. На 1 сентября 1958 г. в его составе было 22 отделения, куда входили области и республики, и примерно тысяча действительных членов, специалистов-психологов и работников смежных специальностей Армении, Беларуси, Грузии, Казахстана, Литвы, Молдавии, Украины и др.

В 1960 г. состоялся первый съезд *Белорусского отделения Общества психологов СССР*, где было учреждено республиканское отделение Всесоюзного общества психологов. Председателем Президиума была избрана доцент БГУ им. В. И. Ленина Е. П. Ересь, заместителем председателя — У. М. Силенко и А. А. Зарудная, ответственным секретарем Президиума — Р. И. Водейко. В состав президиума также вошли Е. К. Матлин, П. С. Солнцев З. А. Червякова; в состав ревизионной комиссии — В. М. Ковалгин, О. П. Сергиевич и Л. А. Ефимова. В разные годы Общество психологов Белоруссии возглавляли Е. П. Ересь, В. М. Ковалгин, Б. А. Бенедиктов, Я. Л. Коломинский. Целями данного общества являлись содействие развитию психологической науки, привлечение ученых специалистов в области психологии для решения актуальных научных и практических задач, обеспечение профессионального роста психологов. Белорусское отделение общества психологов СССР поддерживало тесные связи с Белорусским педагогическим обществом. Ими совместно были проведены многие конференции и семинары.

Пятый этап (1980-е годы): фундаментализация, обращение к практике

В *Белорусском государственном университете* кафедрой психологии с 1976 по 1992 г. возглавлял кандидат психологических наук, доцент, затем профессор кафедры *Рэм Иосифович Водейко* (1928—2008). Он исследовал вопросы обучения студентов с помощью автоматизированной обучающей системы (1981—1985 гг.), развития профессиональных качеств педагога у студентов университета (1986—1990 гг.), формирования личности студента в процессе его профессиональной подготовки (1991—1996 гг.), подготовки педагогических и научных кадров республики (Водейко, 1976; Водейко, Дичковская, 1990; Опыт..., 1992).

После В. М. Ковалгина в *Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка* заведование кафедрой психологии принял *Фёдор Иванович Иващенко* (1920–2012). Он исследовал психологические проблемы трудового обучения и профессионального самоопределения учащихся, занимался психологией взаимодействия воспитателя с детьми (Иващенко, 1978, 1981, 1989). В 1978 г. наряду с общеинститутской кафедрой психологии в этом вузе была создана кафедра общей и детской психологии. Ее заведующим был избран *Яков Львович Коломинский* (р. 1934). Проводимые им теоретические и практические исследования положили начало созданию научной школы возрастной и педагогической социальной психологии, центральным предметом которой является развитие и формирование личности в группах и коллективах на основных стадиях онтогенеза в процессе общения и совместной деятельности (Коломинский, 1976, 1980, 1984).

В *Могилевском государственном педагогическом институте* с 1987 г. кафедру психологии возглавляет кандидат психологических наук, доцент, а впоследствии доктор психологических наук, профессор *Елена Константиновна Осипова*. В сфере ее научных интересов находятся вопросы формирования профессионального мышления учителя (Осипова, 1985, 1987). В 1980–1990-е годы на кафедре начинают работать молодые кандидаты психологических наук Н. И. Берегуленко, Т. Н. Ковалева (впоследствии с 2002 г. работала заместителем министра образования Белоруссии), В. В. Авраменко, Э. В. Котлярова, А. В. Даниленко и др.

Психолого-педагогическая подготовка преподавательских кадров для системы аграрного образования в *Белорусском аграрно-техническом университете* (ранее БИМСХ) берет свое начало с 1978 г., когда здесь был создан инженерно-педагогический факультет. Головной кафедрой факультета являлась кафедра методики преподавания и педагогики. С 1987 по 1993 г. кафедру возглавляла кандидат психологических наук, доцент *Любовь Ивановна Шумская* (р. 1948). Психологические дисциплины были представлены курсами общей, педагогической и социальной психологии (Л. И. Шумская), инженерной психологии (И. И. Лобач, А. Д. Лашук), психологией труда (Ф. И. Иващенко). Большое внимание уделялось организации учебных практик, в процессе которых студенты отрабатывали комплекс заданий по психологии.

Начало развития психологического образования и научных исследований в области психологии в *Гродненском университете им. Я. Купалы* относится к 1979–1988 гг. В 1979 г. *Светлана Витальевна Конд-*

ратьева (1926–2004), доктор психологических наук из Украины, была избрана заведующей кафедрой педагогики и психологии университета. Она опубликовала более 100 научных трудов, подготовила 12 кандидатов наук. Всеобщее признание получили ее работы по социальной перцепции (Кондратьева, 1982, Ковалев, Кондратьева, Семчук, 2001). Многочисленные ученики С. В. Кондратьевой – А. С. Базилевская, К. В. Вербова, П. Р. Галузо, Т. К. Комарова, В. А. Кривошеев, Б. П. Ковалев, П. А. Ковалевский, Л. А. Семчук, Л. М. Путятю, Г. Ф. Михальченко и др. – в своих исследованиях показали зависимость социальной перцепции от возраста, пола, специальности, индивидуально-психологических особенностей субъекта и объекта познания, установили характер зависимости ее содержания и структуры от типа организации деятельности людей и др.

Развитие психологической науки в системе *Академии наук Белоруссии* началось в 1971 г.¹, когда в структуре Института технической кибернетики была создана экспериментальная лаборатория производственного обучения, где проводились исследования роли человеческого фактора в системах автоматизированного проектирования (В. И. Секун, Г. М. Кучинский). Начались отдельные исследования и разработки психологических проблем в Отделении биологических наук (Е. К. Агеенкова), а также в Институте философии и права (Е. А. Родионова, Т. Н. Стробахина), в Институте языкознания (Г. В. Лосик).

Существенное влияние на становление психологической науки в Академии оказало Постановление Бюро ЦК КПБ «О развитии социальной психологии», принятое в 1980 г. В результате в 1982 г. в Институте философии и права был создан Отдел социальной психологии и эстетики, который возглавил старший научный сотрудник *Виталий Иванович Секун* (1935–2004). Изучались вопросы жизненного пути личности, роль регуляторных механизмов в структуре личности, управляемость молодежного производственного коллектива (Секун, 1976, 1989, 1996). Среди заказчиков на практические психологические исследования были крупнейшие предприятия и организации Белоруссии: «Интеграл», «Горизонт», «Белвар» и др.

1 Интересны исторические параллели: в декабре того же 1971 г. Постановлением Президиума АН СССР был создан Институт психологии АН СССР – первое учреждение по психологии в системе АН СССР, успешно работающее уже почти полвека (подробнее см.: Выдающиеся ученые..., 2017; Кольцова, Журавлев, 2012, 2017).

Шестой этап (1990—начало 2000-х годов): кризис в психологии

В 1990-е годы Белоруссия, как и весь СССР, сложно переживала распад большой страны и становление собственной государственности. С одной стороны, это была революционная ситуация, подобная той, что произошла в 1920-е годы, но аналогичного подъема, исследовательского оптимизма уже не наблюдалось. Образование и наука финансировались по остаточному принципу, в результате многие достижения 1980-х годов были утрачены, хотя в ряде направлений развитие продолжалось. В самой психологии существовало определенное недовольство, неудовлетворенность диалектическим материализмом как философско-методологической основой. Появившиеся широкие возможности знакомства с подходами в зарубежной практической психологии способствовали смещению акцентов на развитие прикладной психологии в Белоруссии.

Обозначим некоторые направления развития психологии в эти годы. В вузах начался процесс дифференциации кафедр по научным отраслям. С одной стороны, это ослабляло состав кафедр, а с другой — позволяло углубляться в исследование соответствующего научного направления.

В *БГПУ им. Танка* с 1989 г. на кафедре педагогического мастерства начали готовить практических психологов на базе высшего педагогического образования со сроком обучения 9 месяцев. На кафедре работали профессор Б. А. Бенедиктов, доценты Б. П. Жизневский, Г. Л. Кириленко, Е. С. Слепович, С. С. Харин, В. Н. Юренков и др. Заведовал кафедрой кандидат педагогических наук, доцент Александр Антонович Прохоров. В 1994 г. была создана кафедра возрастной и педагогической психологии, заведовал ею доктор психологических наук, профессор *Юрий Николаевич Карандашев* (р. 1947), известный своими работами по детской и возрастной психологии (Карандашев, 1997, 1999 и др.).

Из *Брестского педагогического университета* в 2000 г. С. Абрамова переезжает в Данию, и кафедра делится на две: общей и возрастной психологии (заведующим избран Мухаммед Сабирович Валитов, кандидат психологических наук, доцент, выпускник факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова) и психологии (заведующий — Геннадий Иванович Малейчук, кандидат психологических наук).

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины основан в 1969 г. на базе Педагогического института им. В. Чкалова. До 1995 г. работала единая кафедра педагогики и психологии, затем она разделилась, и первым заведующим кафедрой психологии стал *Алек-*

сандр Александрович Лытко (р. 1949), доцент, кандидат психологических наук.

С 1992 по 2000 г. в *Белорусском государственном университете* кафедре психологии возглавлял доктор психологических наук, профессор *Геннадий Михайлович Кучинский* (р. 1945). Область его научных интересов — речь, речевое общение, мышление и сознание личности (Кучинский, 1990). Научная тема кафедры на 1996—2000 гг. — «Состояние и тенденции развития высшего профессионального психологического образования». Основной результат исследования — определение системы требований к профессиональной подготовке психологов в вузе на современном этапе.

После открытия *Европейского гуманитарного университета* на условиях совместительства Г. М. Кучинский создал там отделение психологии, а в 1998 г. там же при его активном участии был открыт факультет психологии. Параллельно в БГУ он также создал отделение психологии, готовящее специалистов по специальностям «медицинская психология и общая психология» и «социальная психология».

1990-е годы также ознаменовались переходом на новый уровень подготовки научных кадров: 08.04.1991 г. приказом ВАК СССР № 1471 был образован первый специализированный совет К 113.16.05 по специальности «Педагогическая и возрастная психология», и это был первый совет в Беларуси исключительно по психологическим наукам. 21.07.1993 г. приказом № 259 ВАК Российской Федерации утвержден первый в истории Республики Беларусь совет по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора психологических наук Д 113.16.02 по специальности «Педагогическая и возрастная психология». 28.06.1996 г. приказом № 85 ВАК Белоруссии утвержден докторский совет Д 02.21.04 по специальностям «Социальная психология», «Педагогическая психология», «Психология развития».

На 1.09.2001 г. в Белоруссии работал 21 доктор психологических наук, из которых 8 человек защищали свои диссертации в Ленинграде (Санкт-Петербурге), 7 — в Москве, 4 — в Минске, 2 — в Киеве.

В 1990 г. в *Академии наук БССР* создается Институт социологии, в структуре которого в том же году создан *Отдел социальной психологии личности и коллектива*, руководил которым В. И. Секун, а после его перехода на работу в другую организацию в 2002 г. — *Людмила Игоревна Науменко* (1958—2011). В том же году отдел переименовали в Сектор социальной и этнической психологии, а основной тематикой стало изучение национального самосознания, что, безусловно, имело большую актуальность для молодого государства (Наумен-

ко, Водолажская, 2006; Науменко, 2012). Тем не менее, со смертью Л. И. Науменко сектор расформировали, а научные темы передали в другие отделы.

В *Республиканском институте профессионального образования* в 1993 г. начала свою работу кафедра психологии профессионального образования. Основной ее задачей было повышение квалификации педагогических работников в системе профессионального образования, знакомство слушателей с психологическими знаниями. С 1995 г. кафедра начала также готовить психологов и для системы профессионально-технического образования. До 2000 г. кафедрой заведовала кандидат психологических наук, доцент Оксана Сергеевна Попова.

Несмотря на нелегкие времена, удалось сохранить *Общество психологов Белоруссии*. В 1993 г. президентом общества был избран Г. М. Кучинский, а в августе 2004 г. председателем правления стал Я. Л. Коломинский.

Заключение

Формат статьи не позволил привести многие интересные факты, явления и персоналии белорусской психологии XX в. Нашей задачей было отобразить общие линии развития и назвать их ключевых специалистов-участников.

Проведенный анализ свидетельствует о развитии психологии в Белоруссии, с одной стороны, в тесной связи с развитием психологии в СССР в целом, а с другой — о ее яркой национальной самобытности. Самобытность эта проявилась в первую очередь в высокой степени ориентированности на практику как в психологии труда, так и в возрастной психологии — двух направлениях, которые наиболее активно развивались в Белоруссии. Второй специфичной чертой является высочайшая заинтересованность в социально-психологической тематике — проблемах коллектива, личности в коллективе — и в вытекающих из нее прикладных аспектах: воспитания нравственности, дисциплины, патриотизма, товарищества.

Настоящая статья, написанная на основе подготовленного Львом Александровичем Кандыбовичем пособия, — не первый, но и не последний шаг в осмыслении истории психологии в Белоруссии. Актуально изучение вклада белорусских психологов в развитие различных отраслей психологии. Ожидается, что наше поколение напишет свои страницы, которые войдут в историю психологической науки.

Литература

- Абрамова Г. С. Теория взаимодействия и опыт ее применения в психологическом консультировании подростков: Дис. ... д-ра психол. наук. Брест, 1996.
- Абрамова Г. С. Психологическое консультирование. Теория и опыт. М.: Академия, 2001.
- Бенедиктов Б. А., Бенедиктов С. Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. Мн., 1983.
- Бенедиктов Б. А., Коломинский Я. Л. Развитие психологической науки в Белорусской ССР // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 5—10.
- Богданова Д. Я. Осознание движения по фазам образования двигательного навыка. Мн.: Изд-во БГУ, 1957.
- Бондаренко Е. А. Восприятие комического в литературно-графическом изображении детьми дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). Минск, 1968.
- Василейский С. М. Экспериментально-психологическое исследование мышления у детей // Труды БГУ. 1928. № 1. С. 56—72.
- Василейский С. М., Гайворовский А. А., Вержболович С. М. Из теории и практики профориентации и профконсультации (для педагогов, педологов, врачей и сотрудников). Мн.: Наркомтруд БССР, 1929.
- Водейко Р. И. К истории организации Белорусского отделения общества психологов СССР // Развитие психологии в Белоруссии: история и современность / Отв. ред. Л. А. Кандыбович: В 2 ч. Ч. 1. Мн., 2001. С. 108—112.
- Водейко Р. И. Познавательные процессы и лекционная пропаганда. Мн.: Вышэйшая школа, 1976.
- Водейко Р. И., Дичковская Л. Н. Методические указания по изучению классного коллектива школьников и составлению его психолого-педагогической характеристики: Для студентов, проходящих пед. практику. Мн.: БГУ, 1990.
- Волков Н. К. Динамика предстартового эмоционального состояния борцов и методика его регуляции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.
- Выдающиеся ученые Института психологии РАН / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Гайворовский А. А. Биологические и социальные основы современной психологии // Труды БГУ. 1928а. № 17—18. С. 33—44.
- Гайворовский А. А. Основы психотехники политпросветработы. Мн., 1928б.

- Гайворовский А. А. Психотехника и библиотечное дело. Мн., 1928.
- Григорьева А. Г. Воспитание сознательной дисциплины у школьников в семье. Мн., 1961.
- Ересь Е. П. Способности и их развитие у детей. Мн., 1956.
- Ересь Е. П., Силенко У. М. Воспитание характера. Мн., 1961.
- Ивановский В. Н. Методологическое введение в науку и философию. Мн.: Белтрестпечатъ, 1923.
- Иващенко Ф. И. Сельскохозяйственный труд старших школьников. Мн.: Народная асвета, 1978.
- Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания: Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. Мн.: Вышэйшая школа, 1981.
- Иващенко Ф. И. Трудовой поступок школьника. Мн.: Народная асвета, 1989.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: Материалы Всероссийской конференции по истории психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Кандыбович Л. А. История зарождения практической психологии в Белоруссии // Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л. С. Выготского): Материалы международной научно-практической конференции: В 2 ч. Ч. 1. Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1999. С. 11–16.
- Кандыбович Л. А. Историческая динамика и общие тенденции развития психологии в Беларуси // Развитие психологии в Белоруссии: история и современность: Сборник статей Республиканской научной конференции: В 2 ч. Ч. 1 / Отв. ред. Л. А. Кандыбович. Мн., 2001. С. 14–19.
- Кандыбович Л. А. История психологии в Белоруссии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей вузов / Под ред. Я. Л. Коломинского. Минск: Тесей, 2002 (2-е изд. 2005 г.).
- Кандыбович Л. А., Стоюхина Н. Ю. Психотехники Белоруссии: имена и судьбы (20–30-е годы XX столетия). Минск: Тесей, 2009.
- Карандашев Ю. Н. Психология развития: Учебное пособие. Мн., 1997.

- Карандашев Ю. Н. Функционально-стадиальная модель онтогенетического развития. Мн., 1999.
- Клевченя М. С. Соотношение образного обобщения и конкретизации в структуре литературных способностей // Материалы конференции по проблеме способностей. М., 1970. С. 109–110.
- Ковалгин В. М. Диалектический материализм о законах науки. Мн.: Изд-во АН БССР, 1958.
- Ковалгин В. М. Рефлекторная теория ощущений. М.: Наука и техника, 1963.
- Ковалгин В. М. Профессиональная ориентация школьников: Материал в помощь лектору. Мн.: Правл. о-ва «Знание» БССР, 1967.
- Ковалгин В. М. Раскрывая тайны психики. Минск: Звезда, 1968.
- Ковалгин В. М. Развитие психологии в Беларуси за 50 лет // Материалы Белорусской конференции психологов. Мн., 1969. С. 3–7.
- Ковалев Б. П., Кондратьева С. В., Семчук Л. А. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты. Гродно: УО «ГрГУ», 2001.
- Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности: Учебное пособие. Мн.: БГУ, 1976.
- Коломинский Я. Л. Человек: психология. М.: Просвещение, 1980.
- Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Мн.: Народная асвета, 1984.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л. К 40-летию Института психологии РАН и 85-летию со дня рождения Б. Ф. Ломова // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 4–6.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л. Б. Ф. Ломов – новатор и первопроходец в психологической науке (к 90-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 6. С. 5–16.
- Кондратьева С. В. Психолого-педагогические проблемы общения: Учебное пособие по спецкурсу для студентов 3–4 курсов. Гродно: ГГУ, 1982.
- Красневская Г. М. Неуверенность в своих силах у учащихся 1-го класса и пути ее преодоления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Мн., 1969.
- Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1990.
- Матлин Е. К. Некоторые психологические вопросы воспитания студентов. Мн.: Вышэйшая школа, 1974.
- Матлин Е. К. Психологические основы нравственного воспитания учащихся. Мн., 1968.

- Матлін Я. К. Асаблівасці дзяцей школьнага падлеткавага ўзросту. Мн.: Т-ва па распаўсюджанню паліт. і навук. ведаў Бел. ССР, 1954.
- Мышко М. Я. Прылежнасць і яе выхаванне. Мн.: Навук.-даслед. ін-т педагогікі М-ва асветы БССР, 1954.
- Науменко Л. И. Белорусская идентичность: содержание, динамика, социально-демографическая и региональная специфика. Мн.: Беларуская навука, 2012.
- Науменко Л. И., Водолажская Т. В. Этническая и гражданская принадлежность в восприятии населения современной Беларуси. Мн.: Белорусская наука, 2006.
- Новое мышление и проблемы преподавания социально-гуманитарных наук: Тезисы докладов Республиканской научно-методической конференции (23–24 января 1992 г.). Мн., 1992.
- Олешкевич В. Н. Восприятие поэтических произведений учащимися 5, 7, 9 классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Мн., 1973.
- Опыт и проблемы организации научно-исследовательской работы студентов в вузах БССР: Тезисы докладов / Под ред. Р. И. Водейко. Мн., 1982.
- Осипова Е. К. Формирование педагогической направленности мышления будущего учителя. Могилев, 1985.
- Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 144–146.
- Панкевич П. Як жыве наш беларускі студэнт? // Асвета. 1928. № 4. С. 20–37.
- Панкевич П. Я. Политехническая школа в связи с развитием современной крупной индустрии. Мн.: 1-я тип. Белор. гос. изд-ва, 1928.
- Панишина А. К. Психология в Белоруссии за 1950–1970 гг. // Развитие психологии в Белоруссии: история и современность: Сборник статей Республиканской научной конференции: В 2 ч. Ч. 1 / Отв. ред. Л. А. Кандыбович. Мн., 2001. С. 27–32.
- Петрович В. К. Сосредоточение внимания перед исполнением спортивного действия: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). Л., 1966.
- Прохоров А. А. Совместная работа школы и детской комнаты милиции по перевоспитанию учащихся-подростков с антиобщественным поведением: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Мн., 1970.
- Психология: Учебное пособие для педагогических и учительских институтов / Под ред. К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова, Л. М. Шварца. М., 1941.
- Психология: Учебное пособие / Под общ. ред. А. А. Зарудной. Мн.: Вышэйшая школа, 1970.

- Рожина Л. Н. Отношение младших школьников к героям литературных произведений, к их переживаниям и мыслям: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1964.
- Секун В. И. Индивидуально-психологические особенности и взаимоотношения студентов: опыт социально-психологического исследования. Мн.: Вышэйшая школа, 1976.
- Секун В. И. Регуляция деятельности как фактор структурной организации черт личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. К., 1989.
- Секун В. И. Психология активности. Мн.: «Адукацыя і выхаванне», 1996.
- Чикова О. М. Специальная подготовленность пловцов и их индивидуально-психологические особенности // Вопросы теории и практики физической культуры и спорта: Республиканский межведомственный сборник. Вып. 16. Мн., 1986. С. 118–119.
- Чикова О. М. Психологические особенности спортивной деятельности и личности спортсмена: Учебное пособие для УОР. Мн.: ИПП Госэкономплана РБ, 1993.

РАЗДЕЛ IV

Современные проблемы психологии и их разработка в ее истории

Психологическая мысль в период русского средневековья

О. В. Клыпа

В современном российском обществе все чаще ставится вопрос о российском самосознании и самоидентификации, о национальной идее России, о поиске ее истоков, отмечается интерес ученых к событиям и их оценкам в русской истории и культуре.

В середине XX в., анализируя состояние, проблемы и задачи отечественной психологии, Е. А. Будилова указывала на необходимость исследования трудов психологов прошлого, трудов философов-идеалистов, занимавшихся психологическими вопросами. «Надо думать, — писала она, — что поисковые историко-психологические исследования откроют нам неизвестные еще страницы истории нашей науки» (Будилова, 1973, с. 66).

Б. Г. Ананьев, Л. Ф. Баянова, Е. А. Будилова, А. Н. Ждан, В. А. Кольцова, Т. Д. Марцинковская, Б. М. Теплов и др. обосновывали необходимость рассмотрения истории психологии в культурологическом контексте, выделяли, наряду с собственно научными психологическими знаниями, формы вненаучного психологического познания: житейскую практику, фольклор, религию, искусство, литературу.

История отечественной психологии связана с историей средневековой культуры России (XI—XVII вв.), поскольку в этот период формировались вненаучные формы психологического познания как средства фиксации знаний о психических явлениях. Анализ литературных источников русского средневековья, научных трудов в области философии, истории психологии, культурологии, этнологии, искусствоведения (М. А. Алпатов, Г. К. Вагнер, А. А. Гостев, М. Н. Громов, В. А. Елисеев, А. Ф. Замалеев, В. А. Зоц, А. И. Клибанов, Н. С. Козлов, В. А. Кольцова, В. Н. Лазарев, С. В. Перевезенцев, Г. М. Прохоров, А. В. Роменец, Б. А. Рыбаков, М. В. Соколов, В. А. Соснин, В. Н. Топоров, П. А. Флоренский, Л. А. Чёрная, Л. Ф. Шеховцова и др.) позволил определить и охарактеризовать сущность психологической мысли русского средневековья и детерминанты ее развития.

Русский средневековый период характеризуется взаимопроникновением язычества и христианства. На протяжении столетий древнеславянская религиозная мифология, обрядность трансформировались, приобретая новое содержание и назначение. Языческое начало уживалось в русской духовности с христианским началом, православие использовало языческие традиции, воцерковляя их, открывая в них новый христианский смысл. Именно с позиции такого подхода — изучения взаимовлияния двух мировоззренческих установок — нами исследован генезис психологической мысли средневековья, многие аспекты которого остаются до сих пор малоизученными.

В период русского средневековья происходила постепенная трансформация в психологическом познании. Первоначально психологическая мысль русского средневековья была неразрывно связана с жизнью, психологические воззрения формировались, развивались, обновлялись в контексте русской культурно-исторической действительности, возникали и кристаллизовывались в лоне бытовой жизни народа, его мифологии, православной религии, искусства (В. А. Кольцова, А. В. Роменец, М. В. Соколов и др.). На протяжении многих веков люди пытались постичь тайны своей души, понять ее природу, объяснить душевные недуги, найти способы воздействия на психическую сферу с помощью разнообразных средств. Психологические воззрения, формировавшиеся в общественном сознании, находили отражение в разнообразных формах: народных ритуалах, связанных с рождением и воспитанием детей, инициацией, свадьбой, похоронами, в произведениях устного народного творчества — былинах, сказках, загадках, пословицах и поговорках. Эти формы оказывали влияние на формирование потребностно-мотивационной сферы психики человека, способствовали развитию самопознания, познанию внутреннего мира другого человека.

Исследование обрядов, обычаев, ритуалов, поверий (А. В. Ветхов, М. Забылин, Ф. С. Капица, Н. И. Толстой) позволяет судить о психологических воззрениях в период русского средневековья. Важная роль в решении психологических проблем принадлежала жрецам, ведунам и ведуньям, знахарям и знахаркам. Письменная фиксация ранних заговоров (XII—XIII вв.) обнаружена в новгородских берестяных грамотах. Тексты заговоров содержатся в лечебниках, травниках. Анализ этих текстов допускает охарактеризовать жрецов, знахарей и знахарок как народных целителей, обладавших способностью к психологическому познанию и оказанию действенной психотерапевтической помощи. Они умели психологически грамотно исполь-

зовать ритуалы и силу слова (обязательное и упорядоченное сочетание вербального и акционального компонентов) для возникновения, поддержания или снятия определенных психических состояний человека или группы людей. Обязательным условием заговора было использование особого способа произнесения текста (невнятность, непонятность, скороговорка, шепот, особое интонирование и ритмика), это придавало эффект магии. Гадание также можно рассматривать как способ психологического познания и психологического воздействия на человека. В гадательном процессе проявлялись внутренние психологические проблемы, переживания. Особая роль отводилась народным праздникам, скоморошеству, оказывавшим благоприятное психотерапевтическое воздействие.

Изучение былинного материала («Святогор и Илья Муромец», «Поединок Ильи Муромца и Добрыни Никитича», «Исцеление Ильи Муромца», «Илья Муромец и Сокольник», «Добрыня Никитич и Алеша Попович» и др.) дает основание отметить способность народа отразить понимание таких психологических категорий, как личность, характер, способности, факторы развития. В былинах отчетливо просматривается идея уникальности внутреннего мира человека. Поступки героев обусловлены как жизненными обстоятельствами, так и психологическими факторами.

В русских народных сказках («Царевна-лягушка», «Емеля-дурак», «Сивка-бурка», «Несмеяна-царевна», «Жадная старуха», «Крошечка-Хаврошечка» и др.) мы также находим отражение основных психологических идей: о разграничении внутреннего и внешнего миров, о связи души с телесной организацией человека, о типологии характеров, о детерминантах развития личности, активности героя, свободы выбора. Герои русских народных сказок — это собирательные образы наиболее типичных как положительных, так и отрицательных личностных черт. В сказках раскрываются алгоритмы отношений между мужчинами и женщинами, представлена типология людей. В некоторых сказках обнаруживается идея о том, что активная деятельность становится источником развития героя: не проявляя собственной активности, герой не совершенствуется. Так, Иван-царевич по сюжету, как правило, выполняет довольно сложные задания, способствующие формированию определенных качеств; Аленушка из сказки «Гуси-лебеди», пытаясь всеми силами исправить свою непростительную ошибку, через преодоление трудностей из безответственной старшей сестры превращается в отзывчивую и заботливую девочку. Развязка сказки, как правило, связана с приобретением более высокого статуса героя через преодоление внешних и внутрен-

них препятствий. Сказки выступали и средством психотерапевтической помощи не только детям, но и взрослым.

Даже в древнерусских загадках отражены психологические воззрения, — например, проблемы внутреннего состояния человека: «Что на свете тяжелее всего?» — горе, печаль; «На непаханом загоне, под невыросшей березой лежит нерождённый заяц?» — ложь как состояние сознания, как умышленное дезинформирование человеком других людей или себя; «Кто сильнее всего?» — сон как особое состояние психики, связанное с неспособностью человека воспринимать внешний мир, действовать в нем), духовное развитие («Дерево свалится, а тень от него останется?» — добрая слава; «Что на свете горше всего?» — сплетня), возрастные и индивидуальные особенности («Утром на четырех, в полдень на двух, вечером на трех?» — человек; «Что ниже Бога, а выше царя?» — смерть; «Без него не может ни живой, ни мертвый» — имя).

Более полное и содержательное отражение психологических воззрений мы находим в русских пословицах и поговорках. О детерминантах развития сказано: «Яблоко от яблони недалеко падает», «Родители трудолюбивы — и дети не ленивы», «Каков род, таков и приплод», «У Мирона детки Миронычи, у Ивана — Иванычи», «Черного кота не вымоешь добела», «Как волка ни корми, он все в лес глядит», «Тупо скованно — не наточишь, глупо рождено — не научишь», «Кто родом кулак, тому не разогнуться в ладонь». Подчеркивается, что человек от рождения обладает определенным характером, склонностями: «Скажется птица посвистом», «Волк и каждый год линяет, а обычая не меняет». Пословицы и поговорки можно рассматривать как народные психологические миниатюры.

Постепенно на основе меняющихся мировоззренческих установок (от язычества к православию) произошел переход психологического познания на другой уровень, на котором его формы и способы качественно изменились. Появилась древнерусская литература, русскими авторами (Илларион, Климент Смолятич, Кирилл Туровский, Нил Сорский, Максим Грек и др.) были созданы оригинальные сочинения, содержащие материал психологического характера, основанный на толковании и развитии идей византийских богословов. Русские авторы в большей степени акцентировали внимание на антропологической проблеме: человек, его сущность, свобода и ответственность, поиск смысла жизни и путей самосовершенствования. Ключевая идея многих произведений («Источник знаний», «Шестоднев», «Толковая Палея», «Диоптра», «Послание, написанное Климентом, митрополитом русским, Фоме пресвитеру, истолковано

Афанасием мнихом», «Притча о человеческой душе и о теле» и др.) — осознание человеком собственных ценностей и идеалов.

Понимание души человека в произведениях русских авторов можно представить в следующих тезисах:

- душа — сущность простая и бессмертная, через тело душа становится реальностью;
- душа и тело нераздельны, их нужно различать по свойствам, функциям и назначению: тело человека объединяет его с природой, с физическим (с тем, что смертно, разруσιμο), а душа — с миром духовным, невидимым, она формирует из физического человека сознательную личность, она же развивает волю человека по правильному направлению — по направлению к единению с Создателем;
- человек — это прежде всего душа: именно душа концентрирует в себе то, что мы вкладываем в понятие Я; тело человека — его внешнее не Я, а Мое, плоть — условие существования души; забота о душе является главной целью жизни человека (Филипп Пустынник, «Диоптра», переведена на славянский язык в середине XIV в. и получила распространение на Руси).

Важно отметить, что проблема психологического познания русскими средневековыми мыслителями рассматривалась с позиции нравственности: знание, поведение, как часто ими утверждалось, должно существовать в рамках нравственных категорий. Так, в психологических воззрениях русских средневековых мыслителей проблема воли была связана с вопросом о добре и зле. Нил Сорский считал, что каждый человек самостоятельно определяет свое поведение, траекторию своей жизни, воля его свободна. Зло и добро часто сложно отделить друг от друга, они нередко смешаны. Для того чтобы понять, откуда происходит добро и зло, богослов предлагал обратиться к рассмотрению души, т. е. искать истинные мотивы поступка. Максим Грек в своих работах, подчеркивая большие познавательные возможности человеческого ума, отстаивал идею самовластия человека, рассматривал его как носителя духовности, утверждал, что человек, исполняющий богоугодные дела, достигает высшего уровня совершенствования.

В период русского средневековья особая роль в развитии психологических идей принадлежала монастырям. Именно в это время развивается исихазм — духовная практика, составляющая основу православного аскетизма и исследующая проблему человека, постижения смысла его бытия и путей самосовершенствования. Способ позна-

ния смысла человеческого существования заключался в отвлечении от мирской суеты, в «аскетическом умолкании», в онтологическом очищении, т. е. в «собираании души», во «вхождении в самого себя».

Русские мыслители-исихасты – Нил Сорский, Максим Грек, Гурий Гушин, Артемий Троицкий – развивали как главную идею борьбы со страстями. В своих трудах они подчеркивали:

- важность признания ценности личности человека (это способствует избавлению от чувства неполноценности, бессилия и беспомощности);
- необходимость формирования устойчивых религиозных жизненных ценностей, вселяющих веру в себя, в добро, в справедливость;
- возможность применения исповеди и молитвы в качестве психотерапии, способствующей снятию психологической напряженности и удержанию психологической стабильности.

К числу основополагающих процедур средневековой церковной практики, обеспечивающих необходимый контроль и регламентацию сознания верующих, можно отнести проповедь, исповедь, покаяние. Они создавали прецедент внедрения во внутреннюю жизнь человека, давали возможность для исследования его мыслей, состояний. При этом, открывая свой внутренний мир Богу перед священником, человек приобретал способы и навыки самоанализа, постигал глубины собственного Я.

Следует отметить и значение иконы в психологическом познании. Русская средневековая иконопись являлась художественной формой накопления и отражения психологических представлений о человеке и его внутреннем мире с помощью таких художественных символов, как образы (лики), цвет, сюжет, конструирование, название иконы (например, названия икон Богородицы: «Путеводительница», «Всех скорбящих радость», «Скоропослушница», «Умиление», «Заступница»). Для средневекового человека иконы не были произведениями искусства, это была своеобразная форма познания человеческой души через отражение духовно-психологических особенностей того или иного образа (в центре житийных икон располагалось изображение святого, а на полях в отдельных композициях (клеймах) – сюжеты из его жития). По образному выражению Е. Н. Трубецкого, наши отдаленные предки были не философами, а «духовидцами»; свои мысли они выражали не в словах, а в красках. Через иконы, их образы-символы, на интуитивном уровне осмысливались психологическая природа человека, границы человеческих возмож-

ностей. Образный язык иконы возник из необходимости объяснить то, что невозможно было передать смысловыми понятиями.

Проповедь, исповедь, иконопись (через сопоставление житийного образа с собственным образом Я) способствовали становлению методов самонаблюдения, самоанализа, методов психологического воздействия. В этот период были заложены основы святоотеческой психотерапии, было разработано полное, целостное, систематизированное и действенное учение о врачевании и спасении души и человека в целом. Русские средневековые писатели, размышляя о природе психической сферы человека, постепенно создавали специальную терминологию (ум, эмоции, воля, фантазия, память, возраст, совесть и др.), позволяющую толковать психические явления.

В конце XVII в. происходит зарождение философско-научных психологических воззрений. Намечается переход от сакрального психологического знания к секулярному. В XVI–XVII вв. возникают учебные учреждения, духовные школы, коллегии для получения высокого уровня православного образования, в которых психологические знания становятся предметом преподавания. Профессиональное философско-психологическое образование в России берет свое начало с лекций, читавшихся в стенах Киево-Могилянской (позднее преобразованной в Киевскую) академии и Московской славяно-греко-латинской академии. Их преподаватели – И. Гизель, И. Горбацкий, И. Кроковский, С. Яворский, И. Поповский, И. и С. Лихуды – активно развивали научные идеи в области психологического познания.

Подводя итог, подчеркнем, что русская психологическая мысль средневековья может быть представлена как сложное, динамическое, самобытное явление. В этот период происходила постепенная трансформация в психологическом познании. Период русского средневековья – это период самоуглубления, самоанализа, глубинного исследования человеческой души, напряженной аскезы, экзистенциального взгляда на человека.

На рисунке 1 психологическая мысль русского средневековья отображена как система формирования психологического познания.

Охарактеризуем основные особенности русской психологической мысли в средневековый период:

- на ее развитие оказали влияние две мировоззренческие установки: язычество и православие;
- первоначально психологические воззрения формировались на основе сочетания чувственного и мистического познания, были конкретны и имплицитны;

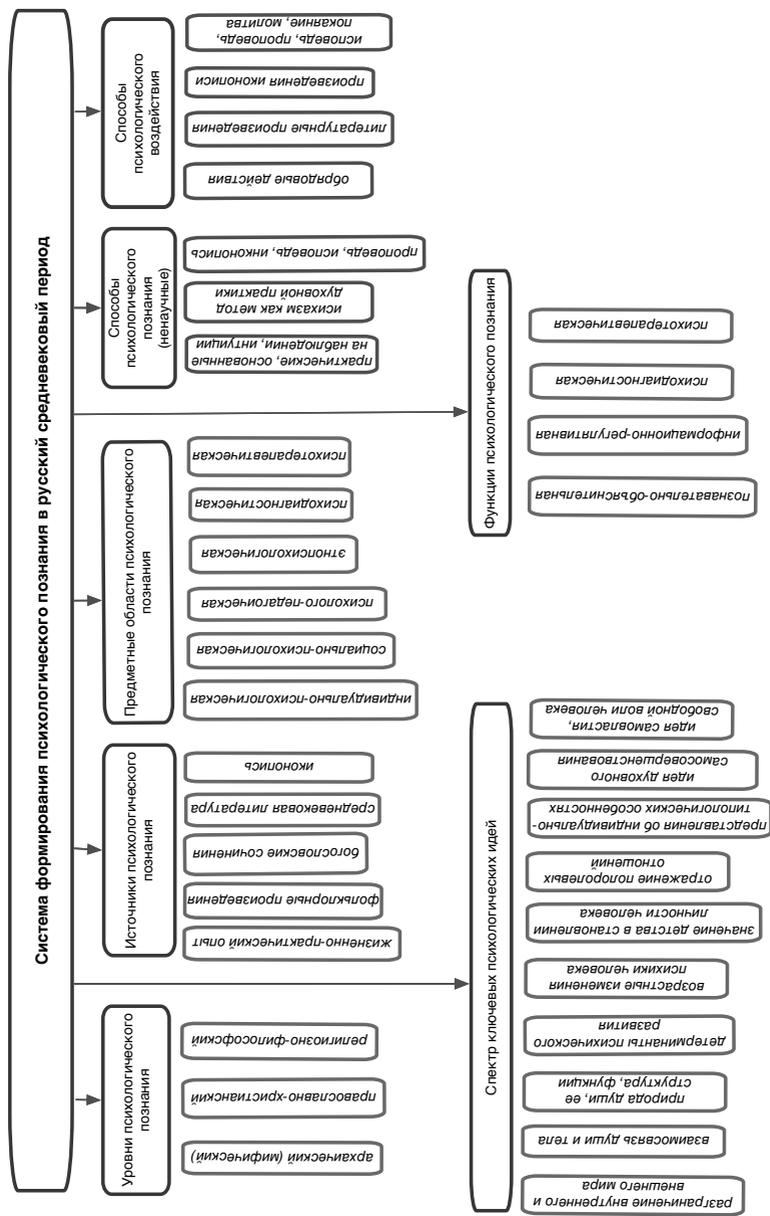


Рис. 1. Психологическая мысль русского средневековья как система формирования психологического познания

- в большей степени основные психологические идеи были репрезентированы в коллективных формах отражения психологического познания, высказывались через образы устного народного творчества, литературы, иконописи, что способствовало их широкому распространению;
- центральной проблемой психологического познания в период русского средневековья являлась экзистенциально-антропологическая (человек, его внутренний мир, смысл его существования), доминировала морально-нравственная установка, указывались естественные склонности (совесть, стыд, жалость, любовь, надежда и др.), лежащие в основе самосовершенствования;
- психологическое познание по своей сути было практико-ориентированным, направленным на овладение практическими умениями решать психологические проблемы (в народной психологии – обряды, суеверия, способствовавшие в определенной степени упорядочению окружающего мира и оказывавшие психотерапевтическую помощь: избавление от страхов, придание уверенности, снятие напряжения и т.д.; в православии – деятельность священников: монастыри являлись своеобразными психологическими лабораториями, священнослужители – в какой-то мере предшественниками психологов);
- первоначально психологические знания находили отражение в наглядно-чувственных образах, воззрениях, а позднее, в литературных произведениях русских средневековых мыслителей, – в психологических понятиях, концепциях;
- психологическая мысль русского средневековья, ориентированная прежде всего на духовно-нравственные ценности, отчасти определила особенности дальнейшего развития отечественной психологии до начала XX, а затем и XXI в.: в настоящее время для многих российских психологов душа, духовность являются одной из центральных проблем психологии (Б.С. Братусь, М.И. Воловикова, А.А. Гостев, М.Я. Дворецкая, В.А. Елисеев, Ю.М. Зенько, В.И. Слободчиков, Л.Ф. Шеховцова, Т.А. Флоренская и др.).

Русская средневековая психологическая мысль накопила интересное, глубокое по содержанию знание о человеке, его психическом мире, путях нравственного развития и самосовершенствования. Исследование характерных особенностей русской психологической мысли средневековья важно для актуализации отечественного духовного наследия. Она должна быть признана историками психологии

как важный и самоценный феномен русской культуры, начальный период генезиса отечественной психологии. Знание истоков отечественной психологии необходимо для сохранения русских духовных ценностей, культурной преемственности поколений.

Литература

- Баянова Л. Ф. Феномен культуры в истории психологии. М.: ГИЦ «Владос», 2007.
- Будилова Е. А. Философские проблемы в историко-психологическом исследовании // Проблемы теории и истории развития психологии: Материалы симпозиума. М., 1973. С. 58–73.
- Гостев А. А. Святоотеческая мысль как источник историко-психологического анализа // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: IV Московские встречи: Материалы международной конференции по психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 30–67.
- Забьлин М. Русский народ: его обычаи, предания, обряды и суеверия. М.: Эксмо, 2003.
- Зенько Ю. М. Основы христианской антропологии и психологии. СПб.: Речь, 2007.
- Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Роменец В. А. Предмет и принципы историко-психологического исследования: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Киев, 1989.
- Соколов М. В. Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII веках. М.: АПН РСФСР, 1963.
- Трубецкой Е. Н. Три очерка о русской иконе. Новосибирск: Сибирь — XXI век, 1991.
- Черная Л. А. Антропологический код древнерусской культуры. М.: Языки славянских культур, 2008.
- Энциклопедия русских обычаев / Авт.-сост. Н. А. Юдина. М.: Вече, 2004.

Проблемы психологии в учебниках Г. И. Челпанова и Б. М. Теплова для средней школы¹

С. А. Гильманов

Введение

Е. А. Будилова в монографии «Философские проблемы в советской психологии» среди проблем, решаемых советской психологической наукой начиная с периода ее становления, особо выделяет проблемы природы психического, определения предмета и метода психологии, причем при их рассмотрении ею неоднократно встречаются имена Г. И. Челпанова и Б. М. Теплова. Первого Будилова критикует за попытки «сохранить теоретические устои интроспективной психологии», за проповедь идеализма в психологии и борьбу с материализмом, за то, что «Челпанов заявлял, что учение Павлова касается лишь физиологии и не имеет никакого отношения к психологии» (Будилова, 1972, с. 52), и др. Имя Б. М. Теплова встречается в этой монографии при описании разработки ведущего методологического принципа советской психологии — принципа единства сознания и деятельности, при анализе исследований проблем способностей и одаренности, индивидуальных отличий людей, дифференциальной психофизиологии, практического мышления, историко-психологических исследований. Упоминается Теплов и как защитник самостоятельности психологической науки в период Павловских сессий.

Между тем, Г. И. Челпанов и Б. М. Теплов, помимо прочего, были авторами самых массовых для своего времени учебников, предназначенных для учреждений общего образования (учебник Г. И. Челпанова имел надпись: «Для гимназий и самообразования») и рассчитанный на тех, кто впервые знакомился с содержанием, основными проблемами, понятиями психологии. И если с воззрениями отечест-

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ 19-013-00373 «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования». Автор выражает благодарность А. В. Миронову и А. В. Мищенко за поддержку исследовательской деятельности.

венных психологов конца XIX—начала XX в. можно ознакомиться в работах Е. А. Будиловой, Н. Н. Мехтихановой, А. А. Никольской, А. В. Петровского, Б. М. Теплова, М. Г. Ярошевского и др., то к школьным учебникам как источнику исследователи пока не обращались.

По нашему мнению, обращение к освещению важнейших проблем психологии в учебниках для общего образования, при учете значимости для психологии имен авторов этих учебников, может быть весьма продуктивным. Во-первых, в историческом аспекте анализ учебника позволяет выявить не только соответствие взглядов автора научным представлениям и требованиям (хотя бы его времени), но и индивидуальные особенности взглядов самого автора, степень значимости его трудов для развития и распространения научных знаний. Во-вторых, такой учебник — достаточно богатый исторический источник: по нему можно судить не только о состоянии науки в тот или иной период, но и об идеологической обстановке в стране, о личностных характеристиках автора, что позволяет рассмотреть аспекты исторической преемственности дореволюционной, советской и современной российской психологии. Наконец, анализ учебников помогает в определенной мере оценить современное состояние изучения психологии в системе общего образования. Обращение к учебникам Г. И. Челпанова и Б. М. Теплова поэтому вполне правомерно: они неоднократно переиздавались (учебник Челпанова 7 раз, Теплова — 8 раз), использовались в массовой практике (в отличие от современных им учебников А. П. Нечаева, К. Н. Корнилова, Г. А. Фортунатова и А. В. Петровского и др.).

В настоящей статье в силу ограниченности ее объема мы сосредоточимся на трех рассматриваемых и в работе Е. А. Будиловой важнейших проблемах, определяющих развитие психологической науки: представлениях о сущности психического, предмете и методе психологии, составе и структуре психологической науки. Цель данной статьи — на основе анализа учебников для учреждений общего образования Г. И. Челпанова и Б. М. Теплова выявить особенности их подходов к указанным проблемам, определить актуальность этих книг для современного школьника, сделать суждения о необходимости преподавания психологии в общеобразовательных организациях.

Представления о природе психического

Природа психического — проблема, и донныне волнующая умы ученых. Она связана с определением материальности или идеальности возникновения и существования психики, связи психического и фи-

зиологического. Насколько нашла она отражение в анализируемых учебниках? Челпанов напрямую не отвечает на этот вопрос, Теплов уже на первых страницах определяет психику как особое свойство высокоорганизованной материи. Однако в обоих учебниках психика определяется семантически, через описание ее состава и свойств, без конкретного указания на ее природу — материальную или духовную. Теплов совершенно определенно указывает на социально-историческую обусловленность развития психики, на роль деятельности, труда в формировании сознания. Челпанов почти не говорит о филогенетическом и онтогенетическом развитии психики, рассматривая ее как некую неизменную данность, подлежащую анализу и классификации. Это проявляется прежде всего в рассмотрении им связи психических и физиологических явлений. Утверждая, что между физиологическими и психическими процессами существует «определенная закономерная связь», Челпанов отказывается рассматривать характер этой связи («Мы не будем ближе определять, какого именно рода эта связь»), хотя и подчеркивает, что «именно с деятельностью нервной системы непосредственно связана психическая деятельность» (Челпанов, 1912). При описании ощущений Челпанов всегда упоминает и «физические причины» и обрисовывает их физиологические механизмы, но сводит объяснения связи физиологического и психологического к «закону специфической энергии»: «органы чувств на всякие возбуждения отвечают тем или другим ощущением, благодаря тому, что им присуща та или другая специфическая энергия» (там же). Челпанов здесь остается (и останется в будущем) сторонником психофизического параллелизма. Для Теплова же, рассматривающего общие представления о возникновении и развитии психики (вначале у животных), связь нервной системы и психики ясна и определена: в главе «Развитие психики» он не только уделяет внимание общему понятию развития психики, развитию психики у животных, но и подробно рассматривает связи нервной системы и психики, историческое развитие сознания. После Павловской сессии 1950 г., на которой Теплов критиковал и собственный учебник за то, что название параграфа, посвященного учению И. П. Павлова, оставляло «впечатление, что учение Павлова имеет отношение только, или, во всяком случае, главным образом, к животным», и за то, что «лишь в четырех местах учебника имеет место деловое использование учения Павлова» (К 40-летию..., 1990), в последующих изданиях своего учебника многие параграфы были дополнены упоминанием имени Павлова, терминами, введенными им в науку (всего имя Павлова стало упоминаться в учебнике 58 раз).

Таким образом, авторы расходятся в определении сущности психического как с точки зрения возникновения и сущностных признаков психики, так и в вопросах физиологического «обеспечения» ее функционирования.

Определения предмета и метода психологии

Челпанов, как было принято в его время, определяет психологию как науку «о душевных явлениях или о законах душевной жизни», а под душевными явлениями понимает «наши чувства, представления, мысли, желания и т. п.» (Челпанов, 1912). Предметом психологии он считает состояния сознания, а определение законов душевных явлений относит к задаче психологии.

Теплов, определяя психологию как науку, изучающую психику человека, под психикой понимает «наши чувства, представления, мысли, стремления, желания», а также «интересы и способности человека, его темперамент и характер» (Теплов, 1953). Можно, следовательно, отметить, что содержание психики понимается авторами учебников весьма сходно. При этом Теплов напрямую не определяет предмет психологии, хотя и формулирует вопросы, позволяющие его обрисовать: «Как протекают процессы восприятия, чувства, волевые процессы? Каковы законы памяти, воображения, мышления? Как развиваются способности и формируется характер человека?» (там же).

Можно, на наш взгляд, констатировать основное различие в понимании предмета психологии: челпановское определение его как «состояния сознания» (основанное скорее всего на разграничении физиологической психологии и общей психологии) напрямую противостоит тепловскому определению, содержащемуся в выявлении сущности и законов развития психических процессов и свойств.

Основным методом психологии Челпанов считает самонаблюдение (называя его основой психологии) и подчеркивает, что самонаблюдение не исключает объективного наблюдения, но «результаты объективного наблюдения становятся для нас понятными только в том случае, если мы переведем их на наше самонаблюдение» (Челпанов, 1912).

Теплов называет основными методами изучения психической жизни наблюдение и эксперимент. Интересно отметить, что до третьего издания включительно (1949 г.) им выделялся «своеобразный вид наблюдения» – самонаблюдение (Теплов, 1949), исключенный, видимо, из опасений быть обвиненным в интроспекциониз-

ме. В последующих изданиях вместо упоминания самонаблюдения помещается фраза: «Важнейшей особенностью подлинно научной психологии является объективное изучение психики» (Теплов, 1953), причем это суждение подкреплено соответствующей цитатой из работы Павлова. Интересно отметить, что Теплов выделяет наблюдение и как особый вид восприятия, в котором осуществляется «изучение, исследование объекта, осуществляемое в процессе восприятия» (там же).

В целом обращающийся к обоим учебникам получает практически одинаковое представление только о двух эмпирических методах психологии – наблюдении и эксперименте. Такие «тонкости», как интроспективный характер челпановского метода, его «энергетические» подходы, не привлекут внимания ученика даже сегодня.

Можно отметить, что уже в современном челпановском аналогичном учебнике А. П. Нечаева наряду с экспериментальным упоминаются относящиеся к теоретическим методы индуктивного исследования: метод согласия, метод различия, метод сопутствующих изменений (Нечаев, 1915). В современных учебниках психологии для школ такая информация гораздо более разнообразна: в учебнике Е. А. Климова (Климов, 1997) описываются методы экспериментальные и неэкспериментальные (опрос, моделирование, проектирование и др.), в учебнике Я. Л. Коломинского (Коломинский, 2010) – метод тестов, беседа и др.

Состав и структура психологической науки

В обоих учебниках структура психологической науки определяется сходным образом. Челпанов совершает структурное деление психологии в соответствии с классификацией душевных явлений на явления познания, чувства и волевые явления: «Соответственно вышеуказанному разделению психических явлений на три класса, мы можем и психологию разделить на три части: на психологию познания, психологию чувства и психологию воли». (Челпанов, 1912). Интересно отметить, что деятельность упоминается им только при характеристике волевых явлений: «Характерным признаком волевых явлений оказывается деятельность, активность, иногда воздействие на внешний мир. В волевом процессе мы видим, что мы что-либо совершаем, мы обнаруживаем активность» (там же). При этом Челпанов подчеркивает единство психологической науки, не допуская самостоятельного существования двух психологий – рациональ-

ной и эмпирической: «Полная система психологии должна состоять из двух частей, и именно потому, что умозрение и опытное познание не могут быть совершенно отделены друг от друга» (там же). Разделяя исследование психологией душевных явлений и «природы души», Челпанов подчеркивает, что в его учебнике будет излагаться только описание душевных явлений, т. е. эмпирическая, а не рациональная психология. Он в скрытом виде намечает и некоторую систему психологических наук (в связи с характеристикой «групп данных», нужных психологу): сравнительная психология (психология народов, история, художественные произведения, психология животных, психология ребенка); аномальные явления (душевные болезни, гипнотические явления, психическая жизнь слепых, глухонемых и т. п.) (там же).

Теплов же не предлагает описание системы психологических наук. Это свидетельствует о том, что оба автора не рассматривают в своих работах процесс дифференциации психологического знания (активно продолжающийся и в настоящее время). Теплов выделяет психические процессы (познавательные, чувства, воля) и психические свойства личности. Внимание рассматривается им как общее свойство психики и определяется как «направленность сознания на определенный объект» (Теплов, 1953). В отличие от учебника Челпанова, в учебнике Теплова есть указания на ведущую роль деятельности в формировании и развитии психики, введено понятие свойств личности, достаточно высокая разработанность которого отражена в последней главе «Психологическая характеристика личности» (термин «психическое состояние», принятый в современной психологии, не используется обоими авторами как самостоятельное понятие), тогда как Челпанов упоминает личность, только когда говорит о физическом и духовном Я (Челпанов, 1912).

Содержание и структура психологической науки отражены в структуре учебников. Челпановский учебник, насчитывающий 38 глав, разбит на 3 части (в оглавлении разделение на части не обозначено): психология познания, психология чувства, психология воли. Основной объем текста составляет психология познания, излагаемая на 106 страницах (24 главы), психологии чувства уделено 36 страниц (6 глав), воли — 40 страниц (4 главы). Учебник Теплова насчитывает 12 глав, каждая из которых включает от 3 до 9 параграфов, причем его состав сопоставим по тематике с учебником Челпанова: познавательным процессам уделено 6 глав (более 120 страниц), чувствам и воле — по одной главе (менее 50 страниц).

В целом следует отметить значительную общность представлений авторов о структуре психологической науки, актуальных и для современной общей психологии.

Заключение

Таким образом, если представления о сущности психического, о предмете психологии у авторов расходятся, то описание методов, состава и структуры науки имеют значительное сходство. Здесь сказалась и общность их подходов к психике (известно, что в студенческие годы Теплов посещал психологический практикум Челпанова).

Содержание учебников показывает честность и научную добросовестность авторов. Хотя учебник Челпанова устарел как источник объективных психологических знаний, он и сегодня может помочь ученику формировать представления о познавательных процессах, чувствах, воле. Высказанные в учебнике Теплова положения о социокультурной природе психики, о роли деятельности в строении и развитии психики при всех расхождениях в конкретных подходах и донныне составляют золотой фонд отечественной психологии.

Оба учебника отражают проблемы психологической науки, актуальные и сегодня, содержат описание достижений психологии, свидетельствуют об исторической преемственности отечественной психологической науки. Следует указать и на особую роль Г. И. Челпанова в этом аспекте. А. Н. Ждан, отмечая, что этот ученый создал первую научную школу отечественной психологии, из которой вышли известные философы и психологи (включая и Б. М. Теплова), справедливо утверждает, что челпановская школа была школой «научно-образовательного типа», а «написанные Г. И. Челпановым учебники — по психологии (16 прижизненных изданий), логике (10 изданий) для гимназий и самообразования, по философии для вузов (7 изданий) — были образцовыми с дидактической стороны и отвечали задаче систематического ознакомления с основами этих областей знания» (Ждан, 2012).

Наконец, стоит оценить и современное положение, и перспективы изучения психологии в российских общеобразовательных организациях. Государственные решения об изучении психологии в средней школе (Министерская программа по психологии 1905 г., постановление 1946 г. ЦК ВКП(б) «О преподавании логики и психологии в средней школе») принимались при осознании необходимости формирования необходимых для человека личностных качеств. Факт введения или исключения психологии в качестве отдельной дисциплины в ос-

новой корпус дисциплин общего образования — достаточно важный показатель государственной политики. Более века назад, в 1910 г., П. П. Блонский, анализируя проведенное московским психологическим обществом анкетирование преподавателей психологии в гимназиях, отмечал: «Психология в среднюю школу, если можно так выразиться, только „допущена“, в ней она только терпится» (Блонский 1910). Эти слова актуальны и для нашего времени. Сегодня мы можем констатировать, что психология в общеобразовательных организациях только допущена и только терпится, хотя психологи и педагоги-психологи с профессиональным образованием имеются практически в каждой школе. Есть некоторая ирония культуры в том, что те занятия и интересы, которые чрезвычайно важны для каждого человека, слабее всего представлены в общем образовании.

Несомненно, многочисленные учебники, пособия по психологии, издаваемые сегодня для организаций общего образования, возможности, которые открываются при использовании информационно-коммуникационных технологий, — все это повышает перспективы укрепления психологии в школе. Однако, на наш взгляд, следует принять более конкретные решения на государственном уровне, упрощающие положение психологии в общем образовании, а учебники, созданные такими выдающимися психологами, как Г. И. Челпанов и Б. М. Теплов, вполне могут быть в определенном отношении использованы в учебном процессе.

Литература

- Блонский П. П. Результаты анкеты по вопросу о постановке преподавания психологии в средней школе // Вопросы философии и психологии. 1910. Книга IV (104). С. 228–255.
- Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972.
- Ждан А. Н. Профессор московского университета Георгий Иванович Челпанов. // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2012. № 3. С. 4–17.
- К 40-летию «Павловской» сессии двух академий // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 4. С. 140–147.
- Климов Е. А. Психология: Учебник для школы. М.: Культура и спорт—Юнити, 1997.
- Коломинский Я. Л. Основы психологии: Учебник для учащихся старших классов и студентов первых курсов высших учебных заведений. М.: АСТ, 2010.

- Нечаев А. П. Учебник психологии: для средних учебных заведений. Изд. 5-е. Пг.—М.: Т-во «В. В. Думнов, наследн. братьев Салаевых», 1915.
- Теплов Б. М. Психология: Учебник для средней школы. Изд. 3-е, исправленное и дополненное. М.: Учпедгиз, 1949.
- Теплов Б. М. Психология: Учебник для средней школы. Изд. 7-е. М.: Учпедгиз, 1953.
- Челпанов Г. И. Учебник психологии (для гимназий и самообразования). 10-е издание. М.: Типография Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1912.

Проблема просоциального поведения личности в отечественной психологии: от истоков к современным исследованиям¹

Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков

Реформы российского образования конца XX—начала XXI в. происходили под сильным влиянием западных стран и были ориентированы на «экономического человека», успешного индивида и конкурентоспособного профессионала, получающего прибыль. Присутствующая в российском обществе и системе образования западная идеология индивидуализма способствовала развитию у обучаемого индивидуальной Я-концепции, направленной на саморазвитие, самоактуализацию, самореализацию (в западной терминологии *self-concept, self-development, self-actualization*), на развитие независимого понимания своей личности, в то время как коллективизм, свойственный отечественной культуре и образованию, развивал взаимозависимое понимание своей личности в контексте социальных взаимоотношений (Кисляков, 2014).

Член-корреспондент РАО М. В. Богуславский в наши дни констатирует изменение стратегии развития российского образования, построение его на традиционно-консервативной основе (Богуславский, 2014). «Возвратная модернизация» системы образования воплощается в ярко выраженном государственном патриотизме. В современное образование после определенного исторического перерыва возвращаются уже ранее присутствовавшие в нем феномены. В качестве ретроинноваций, формирующих в наше время социально ориентированную личность и активно внедряемых в систему российского образования, можно назвать движение добровольцев как вид общественной деятельности.

Одной из центральных социально-психологических категорий, активно разрабатываемых в рамках зарубежной и отечественной психологии, является проблема просоциального поведения личнос-

ти. По справедливому замечанию А. Л. Свенцицкого, до последнего времени эта категория не использовалась в отечественной психологии (Свенцицкий, 2015). В отличие от проявлений просоциальных, асоциальные наклонности изучены весьма основательно. Вместе с тем в советской психологии сложились определенные предпосылки рассмотрения отдельных аспектов просоциального поведения личности. Исследования в этой области начали проводиться еще задолго до возникновения самого понятия «просоциальное поведение» и представлены в работах ученых, изучавших вопросы эмпатии, альтруизма, нравственности, коллективистических аттитюдов и социальных норм. Не претендуя на исчерпывающий обзор литературных источников по указанным категориям, отметим ряд ведущих советских психологов, занимавшихся их исследованием.

Эмоциональной основой просоциального поведения является эмпатия (Ильин, 2013). В конце 1970-х годов Т. П. Гавриловой показано, что эмпатия может проявляться в двух формах — сопереживания и сочувствия (Гаврилова, 1977). Сопереживание — это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой. Например, сострадание есть ощущение доли страдания другого человека. Сочувствие же есть отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого (сожаления, соболезнования и т. п.). Первое, считает Т. П. Гаврилова, основано в большей мере на прошлом опыте личности и связано с ее потребностью в собственном благополучии, с собственными интересами, второе основано на понимании благополучия другого человека и связано с его потребностями и интересами. Отсюда сопереживание более импульсивно, более интенсивно, чем сочувствие. Т. П. Гаврилова приходит к выводу, что большинство людей, видя чужие страдания, сами начинают переживать и сочувствовать происходящему и потому стремятся смягчить негативные переживания другого человека, благодаря чему успокаиваются и сами (Гаврилова, 1974).

Л. И. Божович, изучая эмпатию, предположила, что она, как и всякое другое новообразование в психической жизни человека, развивается от элементарных (натуральных) форм эмоциональной отзывчивости — заражения, сопереживания — к сложным социально обусловленным формам — сочувствию (Божович, 1972).

Л. П. Калининский с соавторами считают, что при разделении эмпатических реакций правильнее было бы говорить не столько о критерии разнонаправленности потребностей, сколько о степени эмоциональной вовлеченности Я в процесс такой реакции (Калининский и др., 1981). Они полагают, что сопереживание является

¹ Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-313-20001.

больше индивидуальным свойством, поскольку связано с такой типологической особенностью, как слабость нервной системы, а сочувствие — с личностным свойством, которое формируется в условиях социального обучения.

Считается, что определяющее значение для просоциального поведения имеет наличие у человека альтруистической мотивации. Советскими психологами было установлено, что общество, воздействуя на субъекта посредством социальных норм, побуждает его к альтруистическому поведению. Разрабатывались аспекты альтруистической деятельности, отражающей направленность субъекта на защиту интересов общества в целом или отдельных групп (Басина, Насиновская, 1977; Зосимовский, 1982; Зотова, Бобнева, 1975; Мордкович, 1976).

М. И. Бобнева, говоря о процессе формирования нравственных качеств личности и ее общественных мотивов, в числе последних называет мотивы коллективизма и альтруизма, т. е. рассматривает их как рядоположные (Бобнева, 1978).

А. В. Петровский также рассматривал альтруизм в аспекте коллективизма — групповой нормы, регулирующей поведение людей в коллективе и выраженной в таких составляющих, как позитивное отношение к целям группы, уважение к уравнительному распределению благ в ней, большая открытость в общении, готовность поставить цели группы выше собственных и пр. (Петровский, 1982). Быть в группе и принимать ее правила — это уже определенная степень альтруизма.

Б. И. Додонов в разработанной концепции эмоциональной направленности личности связывал альтруизм с устойчивой потребностью одного человека во благо другого (Додонов, 1973).

Отдельное направление в разработке теории альтруизма составили исследования так называемых морально-нравственных предпосылок его развития в процессе индивидуального развития человека (онтогенез), проведенные Е. В. Субботским, Б. С. Братусем, А. В. Запорожцем и др. (Братусь, 1985, Запорожец, 1989; Субботский, 1979а, б).

В. Е. Ким показал возможность диагностики альтруистических установок личности методом тематического апперцептивного теста (Ким, 1984). В результате проведенного исследования им выявлены данные о неоднородности альтруистических установок, проявляющейся в доминировании одного из мотивов альтруистической деятельности — собственно альтруистического мотива и мотива морального самоуважения (Ким, Насиновская, Овчинникова, 1983).

Антонимом истинного альтруизма выступает эгоизм. В советское время в отечественной психологии было принято описывать фено-

мен эгоизма с помощью отрицательных характеристик, имея в виду чрезмерную индивидуалистическую ориентацию, пренебрежение интересами, чувствами, достоинством других людей, склонность к агрессивным формам поведения, конфликтность, деструктивность.

В 1981 г. польским психологом Яном Рейковским была опубликована статья, посвященная просоциальной деятельности. Автором дана классификация социально значимой деятельности, в основе которой положено соотношение между Я и Другие, приводящее к просоциальному (альтруистическое, помогающее, кооперативное), ипсцентрическому (безразличное к социальному окружению) или асоциальному (эгоистическое, эксплуатирующее) поведению (Рейковский, 1981).

Я. Рейковский называет просоциальными действиями те, цель которых — сохранение, защита, облегчение функционирования или содействие развитию того или иного «социального объекта» (другого человека, коллектива, общественной организации и т. д.). Исследователем была выдвинута гипотеза о том, что готовность к просоциальной деятельности находится в зависимости от воздействия на представление человека о его собственной ценности: чем выше ценность собственного Я для индивида, тем более отзывчив он к нуждам других людей и более готов оказать им необходимую помощь (там же).

Определение понятия просоциального поведения впервые появляется в таком современном российском издании, как «Словарь-справочник по социальной психологии» под редакцией В. Г. Крысько: «Просоциальное поведение — поступок, который помогает другим или направлен на благо окружающих, но при этом таит в себе некий риск для самого благодетеля» (Крысько, 2003). Позднее в психологическом словаре И. М. Кондакова дается следующее определение: «Просоциальное поведение (от лат. pro — приставка, обозначающая действующего в интересах кого-то, и socialis — общественный). Поведение индивида, которое ориентировано на благо социальных групп» (Кондаков, 2007).

В 2000-е годы были проведены диссертационные исследования, закрепившие это понятие в научном обороте: «Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью» (Кухтова, 2005), «Ценностно-потребностная сфера личности старших подростков, склонных к агрессивному и просоциальному поведению» (Смольникова, 2006), «Социально-психологический тренинг личностного роста как средство развития просоциального поведения» (Мазур, 2008), «Социокультурные детерминанты просоциальной мотивации сту-

дентов социономических профессий» (Брессо, 2013), «Особенности просоциального поведения студентов азербайджанского, белорусского и русского этносов во взаимосвязи с индивидуальными ценностями» (Ковалева, 2016).

Поиск в российской электронной библиотеке «eLibrary.ru» на запрос по ключевому слову «просоциальное поведение» выдает около 190 публикаций, в то время как в базах Scopus и Web of Science их более 1400. Это говорит о том, что, по сравнению с западной психологией, в современной отечественной психологии исследования просоциальности только начинают появляться.

Вместе с тем в современных условиях в контексте реализации национальной политики сформировался заказ на разработку психологических основ проблемы формирования и развития у детей, молодежи и населения в целом просоциальных норм и установок, включая альтруизм, позицию ненасилия, гуманистическую позицию, культуру доброй воли и пр. Подтверждением тому является поддержка различными российскими научными фондами исследований по проблеме просоциального поведения: «Просоциальное поведение мигрантов и принимающего населения в условиях межкультурного взаимодействия» (Гриценко, 2012–2013), «Генотипические и фенотипические предпосылки формирования асоциальных и просоциальных форм поведения у человека» (Мулик, 2014–2015), «Личностные детерминанты просоциального поведения и формирования социального капитала», (Свенцицкий, 2014–2016), «Экономические, институциональные и личностные мотивы просоциального поведения: экспериментальное исследование» (Белянин, 2015), «Чувствительность к справедливости как детерминанта делинквентного и просоциального поведения» (Гайворонская, 2017–2019), «Просоциальное поведение в сфере здоровья на примере донорства и вакцинации» (Ерицян, 2018–2020), «Психологические механизмы и факторы развития безопасного просоциального поведения личности» (Кисляков, 2018–2020), «Нормативная регуляция и саморегуляция просоциального поведения» (Чернов, 2019–2020).

Актуализированная в обществе потребность в социально одобряемом поведении человека, направленном на оказание бескорыстной помощи другим людям, обуславливает исследование механизмов, факторов и условий, способствующих воспитанию просоциальной субъектности личности. Изучение просоциального поведения человека преимущественно как поведения, мотивированного институциональными и нравственными нормами, обеспечивающими психологическую устойчивость и благополучие личности, позво-

лит обрести данному феномену социотипический статус, когда оно будет восприниматься и оцениваться в обыденной жизни как нормальное и желаемое поведение.

Литература

- Басина Е. З., Насиновская Е. Е. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1977. № 4. С. 33–41.
- Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляции поведения. М.: Наука, 1978.
- Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX–начале XXI в. // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5–11.
- Божович Л. М., Благонадежина Л. В. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972.
- Братусь Б. С. Нравственное сознание личности. М.: Знание, 1985.
- Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 5. С. 107–114.
- Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
- Додонов Б. И. Потребности, отношения и направленность личности // Вопросы психологии. 1973. № 1. С. 18–28.
- Запорожец Л. А. Психологические особенности развития у подростков объективного отношения к себе и другим как компонент нравственного поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
- Зосимовский А. В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. М.: Изд-во МГУ, 1982.
- Зотова О. И., Бобнева М. И. Ценностные ориентации и механизм социальной регуляции поведения // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1975. С. 241–254.
- Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб.: Питер, 2013.
- Калининский Л. П., Богданова Н. В., Петрова Т. Е., Смоленская Л. М. Функциональная классификация эмпатии как феномена социальной перцепции // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания: тезисы докладов областной научной конференции (21–23 сентября 1981 г., Омск) / Ред. Н. А. Федоров. Омск: ОГПИ им. А. М. Горького, 1981. С. 55–57.

- Ким В. Е., Насиновская Е. Е., Овчинникова О. В. О диагностике альтруистических установок личности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1983. № 2. С. 27–36.
- Ким В. Е. Диагностика альтруистических установок личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
- Кисляков П. А. Ретроинновации образования XXI в. как ресурс обеспечения национальной безопасности // Образование личности. 2015. № 1. С. 48–56.
- Кондаков И. М. Психологический словарь. М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА Пресс Образование, 2007.
- Крысько В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии. СПб.: Питер, 2003.
- Мордкович В. Г. Социальная активность: суть и споры // Социальная активность. Челябинск, 1976. Вып. 3. С. 3–25.
- Петровский В. А. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
- Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14. «Психология». 1981. № 1. С. 14–22.
- Свеницкий А. Л., Казанцева Т. В. Повседневное просоциальное поведение личности как накопление социального капитала // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. «Психология. Социология. Педагогика». 2015. № 2. С. 45–55.
- Субботский Е. В. Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии. 1979а. № 3. С. 47–55.
- Субботский Е. В. Формирование элементов альтруистического поведения у дошкольников // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 1979б. № 2. С. 36–47.

Феномен сознания как проблема прикладных психологических исследований

Д. А. Китова

Введение

Состояние общественного и индивидуального сознания порождается бытием и одновременно является отражением социальной реальности, содержит в себе элементы ее преобразования, представляет собой зону социального развития, открывает перед человечеством историческую перспективу развития, предопределенную текущим состоянием сознания. Таким образом, в идеале (теоретически) сознание выступает основанием для непрерывной «циркуляции бытия» и неизменно предопределяет траекторию личного и социального развития. Феномен получает соответствующую оценку со стороны многих авторов: А. Н. Леонтьев назвал сознание «центральной тайной человеческой психики», а Ф. Перлз – «испытанием величайшей тайны».

Проблема сознания, как и проблема человека в целом, имеет маргинальный статус и исследуется в контексте многих научных направлений: философии, логики, нейрофизиологии, антропологии, социологии, педагогики и т. д., каждое из которых выделяет в сознании свой аспект изучения. Разработанные в конкретных научных исследованиях данные о сознании трудно соединимы в целостное научное представление: некоторые исследователи сводят к нему всю психику, другие рассматривают его как незначительную часть психики, третьи и вовсе исключают сознание из рассмотрения в рамках психологической науки.

В ходе исторического осмысления феномена многие мыслители выделяли его особенности, по-разному оценивали его сущность и структуру. В частности, сознание рассматривали как субъективную данность человеку его собственных психических переживаний (Р. Декарт), как взаимодействие представлений (И. Гербарт), как сменяющийся поток впечатлений (У. Джемс), как вербализи-

руемую часть процессов поведения (Дж. Уотсон), как паутину, сотканную из значений (смысла) слов (М. Вебер), как психическую причинность (В. Вундт), как механизм восприятия и осознания окружающего (В. Даль), как особую функцию мозга, благодаря которой человек приобретает знания о природе и о самом себе (Ж. Ламарти), как отношение к социальной среде, т. е. бытию (К. Маркс). Этот список можно продолжить.

Становление психологических исследований феномена сознания

В дореволюционный период развития история изучения феномена сознания связана с именами С. Н. Булгакова, Н. А. Бердяева, В. С. Соловьёва, Г. И. Челпанова, П. А. Флоренского, Г. Г. Шпета¹. В середине 1920-х годов появились работы М. М. Бахтина и Л. С. Выготского, которые рассматривали сознание как средство понимания и объяснения социального. В частности, М. М. Бахтин говорил о полифонии сознания и его диалогической природе, а Л. С. Выготский — о проявлении сознания в совместном действии индивидов. В эти же годы активно изучалась роль общения в развитии сознания, его возможности в русле межличностных и надличностных отношений, подчеркивалось, что «сознание отдельного индивида хоть и сохраняет свою диалогическую природу», но имеет индивидуальную социальную детерминацию (Зинченко, 2006).

Тем не менее ведущие российские психологи того времени переориентировались на проблематику деятельности и психологии действий (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко и др.), вытесняя феномен сознания, изучение которого ограничилось поиском исторических корней развития сознания и его онтогенеза в детском возрасте (Л. С. Выготский). Во второй половине 1950-х годов, благодаря трудам С. Л. Рубинштейна, а затем и А. Н. Леонтьева, произошел качественно новый возврат к проблематике сознания через призму культурно-исторического, деятельностного и субъектно-деятельностного подходов. Сознание стало анализироваться в качестве высшей формы как самой психики, так и отражения реальности (Формирование экономического правосознания..., 2011).

За вековой период развития психологии возникли и стали развиваться важные теоретические направления исследования созна-

¹ П. А. Флоренский и Г. Г. Шпет продолжали заниматься проблемами сознания и позже.

ния и как индивидуально-психологического, и как социально-психологического феномена. Обратимся к основным психологическим концепциям, получившим свое начало в прошлом веке.

Психофизиологические концепции сознания

Некоторые исследователи трактуют сознание как нечто внеположное психике, лишь как условие протекания психических процессов. Такова, в частности, позиция В. Вундта, который полагал, что сознание — это причинность, и поэтому мы не можем познать его сущность. «Все попытки определить сознание... приводят или к тавтологии, или к определениям происходящих в сознании деятельностей, которые уже потому не суть сознание, что предполагают его» (Вундт, 2007). Ту же мысль мы находим у П. Наторпа: «Сознание лишено собственной структуры, оно лишь условие психологии, но не ее предмет. Хотя его существование представляет собой основной и вполне достоверный психологический факт, но оно не поддается определению и выводимо только из самого себя» (Наторп, 1912).

Стремление понять специфику сознания и обозначить его границы мы находим в концепции выдающегося отечественного ученого В. М. Бехтерева. Опираясь на выдвинутую И. М. Сеченовым рефлекторную концепцию психической деятельности, он разработал естественнонаучную теорию поведения. Выступая в оппозиции к традиционной интроспективной психологии сознания, он выдвинул теорию объективной психологии: под сознанием он понимал ту субъективную окраску или то субъективное, т. е. внутреннее, непосредственно воспринимаемое человеком, состояние, которое сопровождает многие из его психических процессов. Благодаря субъектности носителя сознания исследователь может различать психические процессы по их сложности или иным присущим им особенностям. В частности, В. М. Бехтерев описал несколько типичных форм состояния сознания: *простейшую* (неясное безотносительное чувство собственного существования), *элементарную* (присутствие хотя бы одной группы представлений о своем Я в отличие от не-Я или объекта, т. е. проявление самосознания), *пространственную* (способность создавать пространственные представления, возможность ориентироваться в окружающей обстановке), *осознание времени* (способность улавливать последовательность внешних явлений), *осознание собственной личности* (присутствие нравственных, религиозных, правовых и иных представлений о «субъективном ядре личности», кото-

рые человек готов отстаивать (связано с феноменом волевых усилий личности), *способность к анализу* (способность произвольно вводить, контролировать и управлять различными природными и социальными явлениями) (Бехтерев, 2018).

Динамические концепции сознания

Среди наиболее известных динамических концепций сознания, оказавших влияние на развитие проблемы, выделяется идея «потока сознания» У. Джемса. С точки зрения автора, «сознание личности заключается в осознании потока мысли, в котором каждая часть в качестве субъекта помнит предшествующие, знает известные этим частям объекты, сосредоточивает на некоторых из них свои заботы как на своей личности и присваивает последней все остальные элементы познания» (Джемс, 2003). Выполняя функцию приспособления, сознание преодолевает трудности адаптации, «фильтрует» стимулы (отбирает значимые) и регулирует поведение индивида на основе его предпочтений и приоритетов. По мнению У. Джемса, как дома составляют из кирпичей, так и психологи из ощущений как «атомов душевной жизни» складывают высшие состояния сознания: ассоциации, интеграции или смещения.

Автор выделил четыре закономерности, характеризующие состояния сознания:

- каждое состояние сознания стремится быть частью личного опыта;
- в границах личного пространства состояния сознания изменчивы;
- всякое личное сознание представляет непрерывную последовательность ощущений;
- одни объекты сознание воспринимает охотно, другие отвергает, непрерывно осуществляя выбор между ними (там же).

Возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания *рефлексии* на окружающий мир и на самого себя, как замечает С. Л. Рубинштейн. По мере того как из жизни и деятельности человека, из его «безотчетных» переживаний, выделяется рефлексия на мир и на самого себя, *психическая деятельность начинает выступать в качестве сознания*. Он также отметил, что осознание (или неосознание) зависит не только от знания, позволяющего опознать предмет, но и от *отношения*, которое этот предмет или явление вызывают у субъекта. Из данной позиции следует,

что для осознания существует, очевидно, некоторая оптимальная сила «раздражителя» (Рубинштейн, 2000).

При изучении процесса осознания необходимо учитывать не только знания и отношения, но и «*направленность сознания*». «Явления, оказывающиеся для субъекта *антагонистически* действующими силами, взаимно *тормозят* их осознание. Этим обусловлены трудности, на которые наталкивается осознание эмоционально действующих явлений, всегда наделенных положительным или отрицательным знаком, а иногда и одним, и другим» (там же). Автор указывает на затрудненность осознания собственных побуждений, находящихся *в противоречии с устойчивыми установками* и чувствами человека. Таким образом, Рубинштейн вводит в поле сознания еще и *эмоциональный фон* чувствований и переживаний человека. При этом осознанное и неосознанное предлагается различать не по тому, что в одном случае все исчерпывающе осознано, а в другом — ничего не осознано. Различение осознанного и неосознанного требует учета того, что в каждом конкретном случае осознано (избирается) самим индивидом, т. е. для признания осознанности явления достаточно осознания человеком своих *жизненных целей* и ожидаемых от их реализации последствий.

Обобщая свою теорию сознания, С. Л. Рубинштейн указывает на то, что возникновение сознания — это возникновение сознательных действий, сознательного поведения как специфического способа существования человека.

Структурные концепции сознания

Одной из концептуальных проблем исследования сознания выступает его структура, которая также получила различные интерпретации. Так, Л. С. Выготский указывал на смысловое строение сознания, а Г. Г. Шпет отмечал, что смыслы укоренены в бытии и опредмечиваются в действиях, общении и деятельности. Специфические представления о структуре сознания выдвинул в свое время З. Фрейд. Согласно его взглядам, сознание имеет трехуровневую структуру: подсознание, сознание, сверхсознание. В этой структуре, по мнению автора, основная функция целостного сознания реализуется подсознанием.

Л. С. Выготский развил идею Л. Фейербаха о существовании сознания для сознания и сознания для бытия (Выготский, 2003). Им были выделены в сознании два слоя: *бытийный* и *рефлексивный*. На бытийном уровне сознания решаются очень сложные проблемы

ситуативного поведения, что требует от человека выработки актуального в данный момент времени образа, а также программы действий, посредством которой избранный образ может быть воплощен в реальном мире. В свою очередь, мир идей, понятий, житейских и научных знаний соотносится со значением рефлексивного сознания, которое рассматривается как способность сознания «сосредоточиться на самом себе» и «овладеть самим собой как предметом», обладающим достаточной устойчивостью и собственным значением.

Идея выделения слоев сознания находит отражение и в работах В. П. Зинченко, который показал, что рефлексивный слой сознания одновременно является *событийным*, т. е. бытийственным, а бытийный слой сознания он считает возможным назвать *сорефлексивным*. При этом, как подметил автор, «можно предположить», что это «не несколько сознаний», а единое сознание, в котором сосуществуют два ведущих слоя, и каждый из слоев несет на себе печать другого, иначе «они не могли бы взаимодействовать и даже узнавать друг друга» (Зинченко, 2006, с. 223).

Стремление определить структуру сознания было присуще и А. Н. Леонтьеву, который выделил в нем три составляющих элемента — чувственную ткань, значение и смыслы.

Чувственную ткань образует состав конкретных образов реальности, которые различаются по своей модальности, чувственному тону, степени ясности, большей или меньшей устойчивости и т. д. Благодаря чувственному содержанию сознания мир выступает как реальность, существующая не в сознании конкретного человека, а вне его сознания. Природа чувственных психических образов состоит в их предметности, которая возникает в процессе деятельности и связывает человека с внешним миром.

Значение рассматривалось А. Н. Леонтьевым как осознание человеком своего бытия и как реальная психологическая «единица сознания», как факт индивидуального сознания (Леонтьев, 1975). Автор выделяет три вида значений: операциональные, предметные и вербальные, которые, соответственно, связаны с биодинамической тканью, с чувственными образами и со смыслом.

Согласно А. Н. Леонтьеву, понятие *смысла* выражает укорененность индивидуального сознания в бытии человека и указывает на индивидуальное сознание, не сводимое к безличному знанию. Индивидуальное сознание, в силу принадлежности живому субъекту и реальной включенности в систему его деятельностей, всегда страстно, что гармонирует с утверждением С. Л. Рубинштейна о том, что сознание есть не только знание, но и отношение.

Концепции общественной обусловленности сознания

В своих трудах А. Н. Леонтьев указал и на тот факт, что индивидуальное сознание всегда сопряжено с его включенностью в систему деятельности, а потому не сводимо лишь к индивидуальному (личностному) сознанию. Сознание всегда является осознанным бытием, формируется в процессе общественной практики, определяется через отношение к своему предмету и рассматривается как часть (ткань) общественного сознания и культуры (Леонтьев, 1975).

Общественного характера сознания как идеального отражения бытия касается и Б. Ф. Ломов. Как идеальная форма отражения бытия сознание имеет реальный смысл только в обществе и для общества, замечает автор. Он обращает внимание на то, что результаты идеального отражения, возникая в процессе общественной жизни и диктуемые ее потребностями, рано или поздно в ней же и воплощаются, реализуются, проявляют себя в продуктах человеческой деятельности (Ломов, 1984).

Эту позицию развивает К. А. Абульханова, объясняя, что сознание выступает как «психологический механизм» включения индивидуального бытия в жизнь общества и вместе с тем — включения общественного бытия в жизнь индивида. В противном случае, пишет она, человек не может развиваться как член общества, как личность. В своих работах автор ссылается на то, что эти позиции выводимы из концепции сознания С. Л. Рубинштейна. Она указывает, что если в «Бытии и сознании» (1957) Рубинштейн выделил две основные характеристики сознания — субъективное и идеальное, то в работе «Человек и мир» (1973) он дифференцировал две ортогональные особенности сознания — как менталитета (из которого вырастает сознание личности) и как мира, в котором личность живет (Абульханова, 2017).

Адаптационные концепции сознания

Эти концепции в целом сводятся к тому, что сознание в онтогенезе развивается у человека только в социальных контактах, а в филогенезе развитие сознания стало возможным лишь в условиях активного воздействия на природу.

Как уже отмечалось выше, в рамках психологии получило развитие и исследование не осознаваемых человеком структур сознания, которые были разделены на три больших класса: 1) неосознаваемые механизмы сознательных действий, 2) неосознаваемые побудители сознательных действий и 3) «надсознательные процессы».

В первом классе выделяются такие подклассы, как неосознаваемые автоматизмы (совершаются как бы «сами собой», без участия сознания: попытка их осознания только расстраивает действие) и установки (готовность организма или субъекта к совершению определенного действия или к реагированию в определенном направлении) и неосознаваемые сопровождения сознательных действий (непроизвольные движения, тонические напряжения, мимика и пантомима, а также большой класс вегетативных реакций, сопровождающих действия и состояния человека).

К неосознаваемым побудителям сознательных действий человека относятся детерминанты поступков, связанных с забытыми (эффект вытеснения), травмирующими обстоятельствами и событиями прошлого, которые оказывают негативное влияние на общее психическое состояние и проявляют себя в непреднамеренных описках, оговорках и т. д.

Надсознательные процессы (процессы творческого мышления, кризисы чувств, большие жизненные события, личностные кризисы и т. д.) также неосознанно «вторгаются» в сознательную жизнь человека и могут радикально изменить ее протекание (П. Я. Гальперин, А. Р. Лурия, Д. Н. Узнадзе и др.).

Следующая адаптационная концепция сознания, имеющая самостоятельное значение, была разработана Н. Ф. Добрыниным. Автор предположил, что особое значение для активности сознания человека имеют его убеждения. Они вытекают из мировоззрения человека, которое тесно связано с системой его знаний о закономерностях развития природы и общества. Однако обладание определенной совокупностью знаний не решает проблем мировоззрения. Мировоззрение человека тесно связано с характером отношения человека к этим знаниям, т. е. благодаря наличию определенных отношений знания могут приобретать различную значимость для каждого отдельно взятого человека. Соответственно, желание разобраться в себе и окружающем мире, стремление понять причинно-следственные связи происходящего, неизбежно отражаются в поведении и поступках человека. Чем большим объемом знаний обладает человек, чем более точными являются эти знания, тем лучше они будут отражать реальную действительность, тем эффективнее он сможет регулировать собственное поведение. Таким образом, сознание по существу выступает не только инструментом созерцания, связанного с качеством отображения реального мира и его рефлексии, но и отражает отношения человека к реальным событиям, лежит в основе оценки (социального признания и отвержения) житейских

ситуаций, утверждения и отрицания фактов общественного бытия (Добрынин, 2002).

Функциональные концепции сознания

Конечно, структура сознания не является самим сознанием, но благодаря ей выводимы его наиболее важные функции, такие как когнитивная, коммуникативная и регулятивная.

Когнитивная функция рассматривается в контексте приобретения знаний (общественно-исторических, научных, идеологических, этических и т. д.). «Способ, каким существует сознание и каким нечто существует для него, — это знание», — писали еще К. Маркс и Ф. Энгельс (Маркс, Энгельс, 1953). Они утверждали, что усложнение общественно-исторического опыта человечества выражается посредством усвоения и воспроизводства людьми культурно обусловленных видов и форм общественного прогресса и социального взаимодействия.

Коммуникативная функция сознания наиболее полно проявляется в процессе межличностного взаимодействия и общения, что позволяет рассматривать (оценивать) ее как психологическое отражение общественной жизни, в ходе которого происходит дальнейшее развитие общественного сознания.

Регулятивная функция сознания проявляется посредством выражения воли человека и реализуется через его поведение в соответствии с требованиями природной и социально-экономической среды. Саморегуляция, опосредует социальное поведение и общественный образ жизни индивида (подробнее см.: Формирование экономического правосознания..., 2011).

Сознание как предмет прикладных психологических исследований (измерений)

В развитии прикладных направлений анализа сознания важно выделить разнообразные философские концепции сознания, которые развиваются уже не одно тысячелетие, выступая центральной проблемой поведения и деятельности человека. Среди них выделяют диалектическую, рационалистическую, феноменологическую, экзистенциальную, аналитическую и ряд других (Черникова, Черникова, 2016). Существенная роль в структуре философских проблем сознания отводится психологическим проблемам, таким как специфика отражения реальности, функции мозга, механизмы плани-

рования и регулирования жизненного пути, особенности контроля поведения и деятельности человека. К примеру, М. К. Мамардашвили отмечал, что так или иначе понимаемое сознание открывает философу возможность его личностной реализации: не просто в виде достигнутой суммы знаний, а реализованной мысли и способа бытия; это нашло свое отражение во многих современных исследованиях (Егизов, Китова, 2016а, б; Соснин, Журавлев, Китова, Нестик, Юревич, 2017; и др.).

Второе направление связано с поиском психологической сущности сознания и его структуры в психологических образованиях нематериальной природы, что выступает основным предметом прикладных исследований современной психологии. В этом отношении уместно напомнить утверждение А. А. Ухтомского о том, что «субъективное не менее объективно, чем так называемое объективное»: оно так же поддается измерению и может определять (опосредованно) изменение внешнего мира, например, посредством трудовой деятельности (Ухтомский, 1978).

В качестве примера обратимся к работам В. А. Лефевра, который «без ложной скромности» говорит о том, что он стал человеком, который первым поставил проблему осознания (рефлексии) в технологическом плане: «Я стал рисовать душу мелом на доске... и тогда душа стала объектом, о котором можно что-то сказать» (Зинченко, 2006). Такого рода обсуждение проблемы мира (или миров) сознания в классической парадигме требует выделения в структуре сознания образующих его компонентов.

В третьей концепции «сознание в мире мозга» оно понимается вне философских и психологических традиций. Странники данной концепции склонны полагать, что если сознание представляет собой объективную материальную реальность, то и изучаться она должна объективными методами естественнонаучных дисциплин. В наиболее ярком виде материалистический подход представлен у К. Гемпеля, который писал, что все верифицируемые психологические утверждения переводимы в утверждения, которые включают в себя физические понятия, следовательно, зафиксировав закономерности нейрофизической и нейрохимической активности мозга, можно понять и объяснить природу сознания (Аблеев, 2017; Агафонов, 2006).

Ожесточенные споры по этому поводу не прекращаются. Так, Д. Чалмерс утверждает, что сознание является нефизическим объектом, а материализм в этом отношении будет выступать ложным учением (Гарнцева, 2009). В. П. Зинченко отмечал, что «снова и снова

воспроизводятся сомнения в доступности его (сознания) познанию с помощью научных средств и методов», и основа этих сомнений заложена в «принципиальной нередуцируемости сознания к чему-то иному» (Зинченко, 2006).

Четвертое направление связано с концепцией монизма, которая опирается на двуединый подход к анализу сознания, допуская одновременное наличие в нем компонентов, доступных физическому анализу, и компонентов, отражающих психологическую природу сознания. В рамках данной концепции сознание имеет нефизическую сущность, но способно взаимодействовать с физической реальностью и совмещает «физические и психические свойства в единой субстанции» (Аблеев, 2017).

Пятое направление исследований заключается в том, что изучение сознания осуществляется посредством фиксации результатов (продуктов) поведения и деятельности личности. Такого рода исследования производятся посредством обращения к эмпирическим процедурам познания или методам самонаблюдения, позволяющим выявить и зафиксировать объективные закономерности, по которым происходит развитие тех или иных компонентов сознания.

Шестое направление, которое является специфическим отражением предшествующего, сопряжено с исследованием общественного (коллективного) сознания. Основная идея этого направления связана с тем, что сколь бы различными не были люди по своему характеру и образу жизни, но, развиваясь в конкретных общественных условиях (семьи, коллектива, общества), они обретают нечто общее, что их объединяет, и это общее находит свое отражение в их поведении и деятельности, выступая мощной силой общественного (коллективного) развития. В свое время М. К. Мамардашвили писал по этому поводу, что «вне духовного содержания любое дело — это полдела» (Мамардашвили, 1992), а Ф. Фукуяма увидел непосредственное отражение характера общественного сознания на темпах роста экономики в социалистических странах. Американский политолог в качестве примера привел тот факт, что приверженность централизованному планированию, отчетливо выраженная в 1950-е годы в общественном сознании представителей «социалистического лагеря», была подвергнута длительной коррозии и к 1970-м годам в значительной мере изжита в широких кругах общества. Снижение веры большинства людей в разумность существующих экономических отношений не замедлило проявиться в снижении темпов промышленного роста этих государств (Фукуяма, 2004).

Заключение

Таким образом, общественное сознание (впрочем, как и индивидуальное) стоит рассматривать не как вторичное (производное от социального бытия), а как важный ресурс социального и экономического развития (Актуальные проблемы..., 2015; Апреликова, Китова, 2018; Проблемы социальных..., 2018; Психологические исследования..., 2018). Феномен сознания, рассматриваемый и как производительная сила общества, и как его социально-экономический ресурс, должен стать и относительно самостоятельной (психологической), и междисциплинарной основой исследования человека и общества, из которого мозаично формируется общая картина социального мира.

Эти теоретические положения обретают особую актуальность при исследовании общественных проблем, а также проблем массового сознания и поведения, поскольку могут рассматриваться в качестве ориентиров для понимания, диагностики, оценки, прогнозирования и формирования моделей общественного развития (Гусева, Журавлев, 2002; Журавлева, Журавлев, 2002; Китова, 2012, 2018; Пожняков, Журавлев, 2002; Хашенко, Журавлев, 1996).

От определения свойств и функций сознания очень трудно перейти к очерчиванию предметной области, представляющей сознание в собственном смысле слова. Тем не менее, исследование измеримых процессов сознания, несомненно, «дает в качестве побочного результата знания о сознании. Но эти знания упорно не складываются в целостное сознание» (Зинченко, 2006). Итак, несмотря на еще «незрелые» попытки опредметить или объективировать сознание, намерения действовать с ним как с моделью не должны вызывать удивления: благодаря вековому научному опыту психологов речь уже может идти о том, чтобы найти направления эффективного использования этого «рефлексивного компьютера» (там же) в жизни индивида и общества.

Литература

- Аблеев С. Р. Когнитивная методология в исследованиях сознания: физикализм и психологизм // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 2. С. 200–202.
- Абульханова К. А. Проблемы сознания и его исследований в отечественной психологии XX–XXI столетий // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 158–166.

- Агафонов А. Ю. Феномен осознания в когнитивной деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006.
- Актуальные проблемы социальной психологии и психологии профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во НИЦ-РАТ, 2015.
- Апреликова Н. Р., Китова Д. А. Структура потребностей студенческой молодежи в знаниях по психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 2 (10). С. 110–133.
- Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности. М.—СПб.: Алетейя, 2018.
- Вундт В. Введение в психологию. М.: КомКнига, 2007.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 2003.
- Гарнцева Н. М. Антифизикалистские аргументы в учении Д. Чалмерса о сознании // Вопросы философии. 2009. № 5. С. 93–105.
- Гусева А. Ю., Журавлев А. Л. Программа социально-психологического исследования экологического сознания личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований: Юбилейная научная конференция, посвященная 30-летию Института психологии РАН и 75-летию со дня рождения Б. Ф. Ломова. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 231–250.
- Джемс У. Научные основы психологии. Минск: Харвест, 2003.
- Добрынин Н. Ф. Произвольное и непроизвольное внимание. М.: Просвещение, 2002.
- Егизов У. С., Китова Д. А. Психологические особенности коррупционных представлений молодежи // Вестник УРАО. 2015. № 4. С. 50–54.
- Журавлева Н. А., Журавлев А. Л. Программа социально-психологического исследования экономического сознания личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований: Юбилейная научная конференция, посвященная 30-летию Института психологии РАН и 75-летию со дня рождения Б. Ф. Ломова. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 11–41.
- Зинченко В. П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. № 1. С. 207–231.
- Китова Д. А. Экономическая психология субъекта жизнедеятельности: теория, методология, практика // Экономическая психология в современном мире: Сб. науч. статей / Отв. ред. А. Н. Лебедев. М.: Экон-информ, 2012. С. 148–161.

- Китова Д. А. Отношение населения к коррупции и коррупционным правонарушениям: эмпирический анализ // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016а. Т. 1. № 4. С. 145–167.
- Китова Д. А. Представления о коррупции в сознании старшеклассников // Гуманизация образования. 2016б. № 6. С. 131–140.
- Китова Д. А. Программа социально-психологического исследования представлений молодежи о коррупции // Социальная и экономическая психология: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Т. А. Нестик, Ю. В. Ковалева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 360–379.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992.
- Маркс К., Энгельс Ф. К критике гегелевской философии права // Сочинения: В 50 т. Изд. 2-е. Т. 1. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. С. 219–368.
- Наторп П. Развитие народа и развитие личности. СПб.: Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912.
- Позняков В. П., Журавлев А. Л. Программа социально-психологического исследования российских предпринимателей // Современная психология: состояние и перспективы исследований: Юбилейная научная конференция, посвященная 30-летию Института психологии РАН и 75-летию со дня рождения Б. Ф. Ломова. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 90–110.
- Проблемы социальных конфликтов в современной психологии: сущность, детерминанты, регулирование / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Соснин В. А., Журавлев А. Л., Китова Д. А., Нестик Т. А., Юревич А. В. Массовое сознание и поведение: тенденции социально-психологических исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.

- Ухтомский А. А. Избранные труды. Л.: Наука, 1978.
- Формирование экономического правосознания молодежи как стратегический фактор развития современного общества: Коллективная монография / Отв. ред. Д. А. Китова. Карачаевск: Изд-во КЧГУ им. У. Д. Алиева, 2011.
- Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М.: АСТ–ЗАО НПП «Ермак», 2004.
- Хашченко В. А., Журавлев А. Л. Динамика экологического сознания населения России в связи с глобальными изменениями природной среды: Программа социально-психологического исследования // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996. С. 209–214.
- Черникова И. В., Черникова Д. В. Проблема сознания в философии и когнитивной науке // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2016. Т. 4. № 36. С. 103–111.

Психология нравственности как отрасль психологии и как учебная дисциплина

А. Н. Бражникова

Современная социальная действительность, характеризующаяся нравственным кризисом личности и общества, не может не вызывать беспокойства, поэтому в последние годы значительно активизировались исследования нравственной проблематики во всех науках о человеке, включая психологию (см., напр.: Вавакина и др., 2016; Воловикова, Журавлев, 2016; Новое в науках о человеке..., 2015; и др.). В отечественной психологии особое внимание психологическим аспектам нравственности уделяется в исследованиях таких ученых, как Б. С. Братусь, М. И. Воловикова, А. Е. Воробьева, А. А. Деркач, Л. Г. Дикая, Е. П. Ермолаева, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский, В. А. Кольцова, А. Б. Купрейченко, А. В. Махнач, Г. С. Никифоров, А. В. Юревич и др.

Следует отметить, что, несмотря на многообразие работ, представленных в современной психологической литературе по исследованию нравственной проблематики, несмотря на осознание необходимости построения данной отрасли науки, вопрос о психологии нравственности как прикладной отрасли психологии остается открытым и на сегодняшний день. По справедливому замечанию А. Л. Журавлева и А. В. Юревича, это связано в первую очередь с тем, что в ней пока отсутствует необходимая для этого «инфраструктура»: четко сформулированный предмет, выделенные или обозначенные научные направления и проблемы, адекватные методы исследования, строгая система соотнесенных понятий, с помощью которых должна решаться поставленная фундаментальная теоретическая задача (Журавлев, Юревич, 2013). В то же время Е. А. Будилова подчеркивала, что решение проблем психологии в построении ее теории, определении предмета психологии, поиска путей и способов исследования психологической реальности непосредственно зависит от общей мировоззренческой установки ученого (Будилова, 1983).

Основываясь на вышеизложенном и не претендуя на «истину в последней инстанции», предлагаем свое видение психологии нравственности как прикладной отрасли психологии и как учебной дисциплины.

Психология нравственности как отрасль психологии: предмет и задачи

При определении предмета психологии нравственности следует отметить, что узловыми принципами психологической науки являются изучение психики и сознания в развитии, единство сознания и деятельности. Психическое возникает, существует и изменяется в процессе реального развития, и «свою объективную содержательность, – подчеркивал С. Л. Рубинштейн, – психология человека и его деятельность черпают из отношения человека к другому человеку, к обществу» (Рубинштейн, 2003).

Определяя нравственность как психологический феномен, представляющий собой преломление норм и принципов морали через психику человека, его систему отношений и своеобразие жизненного пути, внутреннее принятие/непринятие их как своих собственных, считаем, что предметом исследования психологии нравственности является нравственность как качественная характеристика человеческой психики, оказывающая существенное влияние на жизнь и деятельность человека (Бражникова, 2018).

При этом следует иметь в виду, что нравственность – не отдельное самостоятельное явление, а целостная система, отличающаяся высокой динамичностью. Предмет нравственной реальности и процессы установления с ней отношений находят свое отражение в сознании человека. Сознательной рефлексии доступны также результаты этих познавательных процессов и установления отношений, т. е. субъективный образ нравственной действительности. Это сфера сознательных переживаний, содержание которых составляет нравственное значение и нравственное отношение и определяется нравственным сознанием. Следовательно, психология нравственности, на наш взгляд, призвана более глубоко и разносторонне исследовать качественную характеристику человеческой психики, ее нравственность, проявляющуюся во всех сферах жизнедеятельности человека.

Психологию нравственности интересуют прежде всего те аспекты жизнедеятельности человека, которые связаны с моральным

выбором, а также с внутренними побуждениями, направленными на совершение нравственных (безнравственных) поступков в социальных, межличностных и других отношениях. Кроме того, психологию нравственности интересует степень соответствия между тем, что человек предпочитает, одобряет или осуждает в своих нравственных оценках, и его поведением: почему индивид, зная систему моральных правил, нарушает ее или почему он не всегда выбирает такой способ поведения, который имеет социально-положительную оценку (Бражникова, 2019).

Задачи психологии нравственности во многом обусловлены теми вопросами, которые стоят перед психологической наукой и практикой. К ним относятся прежде всего следующие:

- обоснование методологии психологии нравственности, включая в себя выработку культурно-исторических основ развития психологического знания о нравственности, ведущих понятий и принципов исследования;
- изучение и осмысление психологических аспектов нравственности традиционных мировых религий, поскольку религия как реальность, в которой существует человек, имеет самое непосредственное отношение к его нравственному развитию;
- исследование структуры нравственности, психологическое обоснование ее основных компонентов;
- анализ нравственности личности в системе ее отношений, поскольку все составляющие психической организации человека так или иначе связываются отношениями;
- исследование нравственного становления личности в онтогенезе;
- изучение нравственной проблематики в сфере профессиональной деятельности, – в частности, изучение и осмысление психологических аспектов проявления нравственности у представителей социомической группы профессий (педагогов, психологов, врачей, юристов и т. д.);
- разработка психодиагностических методик исследования нравственности личности и нравственного состояния общества;
- выработка практических рекомендаций по нравственному самоопределению и становлению личности в современных условиях.

Указанные задачи не исчерпывают всей проблематики психологии нравственности, но являются основными.

Междисциплинарные связи психологии нравственности

Ставя психологию в центр других наук, Ж. Пиаже указывал на то, что ее будущее зависит от ее связи с огромным созвездием наук, образующих мир современного знания. Соответственно, и психология нравственности должна развиваться в тесном взаимодействии с другими науками о человеке, и в первую очередь – с этикой.

Известные отечественные психологи – А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. Л. Журавлев и др. – неоднократно указывали на неразрывную связь психологии и этики. А. Г. Асмолов, анализируя мысли и идеи А. Н. Леонтьева, отмечает, что тот в своих записках о будущем нашей науки с поражающей наглядностью венчает этику и психологию. Именно с психологией личности, «повенчанной» с этикой и исторической психологией, Леонтьев связывает превращение психологии в ведущую науку о человеке (Асмолов, 1999). В свою очередь, Б. С. Братусь подчеркивает, что если рассматривать личность как инструмент достижения человеком своего понимания, сущности, то оказывается, что психология исследует пути к некоему единю с этикой понимаемому благу, равно как законы и последствия отклонения от этих путей. Этика по отношению к психологии оказывается не просто нормативной, абстрактно принудительной, но разрабатывающей, указывающей те векторы, которые в основном и главном совпадают с предельной ориентацией, с векторами нормального психологического развития (Братусь, 2000).

Сложность и неоднозначность нравственной проблематики требует обратить особое внимание на нравственный опыт традиционных мировых религий, который по праву считается одним из интереснейших. Р. М. Грановская указывает на то, что «на вершине осознанного развития людей находится научное знание, на вершине подсознательного – религия. Их взаимодействие движет прогресс нравственного развития человека, являясь мощным фактором, способствующим развитию религии и науки» (Грановская, 2004). Уже стало очевидным, что наука, во многих отношениях преуспевающая и находящаяся в тесном соприкосновении с действительностью, мало способна отвечать по существу на животрепещущие вопросы, связанные с душевным равновесием, а также со спокойствием и благополучием как в стране, так и в мире в целом. В связи с этим психология нравственности должна развиваться в тесном взаимодействии с религиозными знаниями, которые могут сыграть большое

практическое значение для нравственного возрождения личности и общества.

Переходя к анализу междисциплинарных связей психологии нравственности с другими отраслями психологии, заметим, что объединяющим началом для всех отраслей психологии является общая психология. В силу этого психология нравственности может рассматриваться как отрасль психологического знания, связанная в первую очередь с общей психологией. И здесь мы полностью согласны с позицией М. И. Воловиковой, указывающей на то, что «нравственная психология (в нашем контексте „психология нравственности“ — А. Б.) охватывает (или должна охватывать. — А. Б.) практически все традиционные разделы общей психологии: методологию, психологию личности и межличностных отношений, познавательные процессы, эмоционально-волевые процессы» (Воловикова, 2018). Психология нравственности должна тесно взаимодействовать и с такими отраслями психологии, как социальная и возрастная, история психологии, психология труда, педагогическая психология и т. д.

Связи психологии нравственности с социальной психологией определяются тем, что психика человека социально обусловлена. Поскольку личность развивается и функционирует в социуме, то и для успешного изучения нравственных и безнравственных проявлений в поведении и деятельности человека необходим опыт исследований, накопленный социальной психологией.

Психологические аспекты нравственности развивались в ходе исторического процесса. Историческая культура и традиции в значительной степени формировали нравственность человека. Отсюда связь исторической психологии с психологией нравственности (см. также: Историческая психология..., 2004; Королёв, Журавлев, Кольцова, 2011; и др.).

Психология нравственности связана и с психологией труда, которая исследует закономерности развития личности в трудовом процессе, раскрывает особенности взаимной обусловленности личности и профессии, а также динамику психических изменений в процессе профессионального роста. Здесь, безусловно, прослеживаются и нравственные проявления личности профессионала, оказывающие существенное влияние на взаимодействия в трудовом коллективе, эффективность и динамику профессиональной деятельности.

Связь психологии нравственности с возрастной психологией обусловлена тем, что последняя изучает онтогенез психических процессов и психологических качеств развивающегося человека, а нравст-

венные либо безнравственные качества личности формируются на всех возрастных этапах ее развития.

Условия и факторы нравственного развития личности формируются в процессе педагогического взаимодействия, и здесь существенна взаимосвязь психологии нравственности с педагогической психологией.

Следует отметить, что пересечение интересов и связей в современной науке и практике очевидно, и дальнейшее развитие психологии нравственности должно быть основано на ее максимальном взаимодействии со смежными науками, отраслями психологии и знаний, накопленных традиционными мировыми религиями, при сохранении ее самостоятельного предмета исследования.

Психология нравственности как учебная дисциплина

Нравственный кризис, переживаемый современным обществом, наибольшее влияние оказал на нравственный уровень развивающейся личности. А. Л. Журавлев, Н. А. Коваль, И. П. Краснощеченко, Е. Ю. Стрижов, А. В. Юревич и ряд других исследователей отмечают, что у значительной части современных молодых людей наблюдается недостаточность и неразвитость нравственных потребностей, стирается грань между добром и злом. В восприятии и оценке людей и их поступков некоторые из них вообще не используют категории добра и зла, предпочитая им такие, как выгодно/невыгодно, круто/не круто и т. п. Это свидетельствует о необходимости разработки и внедрения в учебный процесс образовательных заведений в качестве базовой такой дисциплины, как «Психология нравственности», поскольку большинство современных молодых людей являются студентами профессиональных учебных заведений.

Как правило, учебная дисциплина изоморфна соответствующей отрасли науки и в то же время имеет отличительные характеристики. К ним относятся прикладной характер учебного предмета, дидактическая обработка научного знания, построение содержания в соответствии с логикой учебно-профессиональной деятельности, учет возрастных психических возможностей обучающихся.

Существенное отличие имеется в целях науки и учебного предмета. Целью науки является получение объективно нового знания, раскрытие закономерностей, механизмов психических явлений. Цель учебной дисциплины — усвоение систематизированных, дидактически обработанных знаний, развитие учебно-профессионального интеллекта и воспитание личности. Следовательно, основной це-

люю психологии нравственности как учебной дисциплины должно стать усвоение психологических особенностей, закономерностей и механизмов нравственной (безнравственной) деятельности человека, нравственное развитие и воспитание личности.

Имеются также различия предметов науки и учебной дисциплины. Предмет психологической науки – новые факты, закономерности и механизмы психики. Учебная дисциплина представляет собой проекцию накопленных наукой знаний, ее предметом является дидактически обработанная научная информация. Другими словами, учебная дисциплина – это дидактически адаптированная и ценностно ориентированная система знаний, соотнесенная с определенной отраслью науки.

Следовательно, психология нравственности как учебная дисциплина должна быть направлена не только на то, чтобы давать необходимые студентам нравственные знания и способствовать выработке у них нравственных принципов, но и помочь понять необходимость выбора нравственного пути для достижения своих целей. На основе активного взаимодействия всех субъектов учебного процесса (как преподавателя со студентами, так и студентов между собой) нужно способствовать формированию у молодых людей нравственно-психологических компетентностей и компетенций, необходимых для того, чтобы жить в согласии с людьми, собой, своей совестью.

В структуре психологии нравственности как учебной дисциплины можно выделить следующие тематические разделы:

- культурно-исторические основы развития психологического знания о нравственности, психологические аспекты нравственности, представленные в различных философских, этических и религиозных воззрениях;
- проблема нравственности в истории отечественной и зарубежной психологии;
- предмет и задачи психологии нравственности и ее место в системе научных и религиозных знаний, методология и методы психологии нравственности;
- нравственность как психологический феномен, как высший уровень психологической организации жизни и деятельности человека;
- нравственно-психологические отношения личности в системе отношений;
- нравственное становление личности в онтогенезе, проблема нравственного идеала, «созидающая роль национального нравственного идеала» (Воловикова, 2018, с. 23);

- нравственно-психологический аспект профессиональной деятельности представителей социномической группы профессий;
- проблема нравственного становления и нравственного самоопределения развивающейся личности в современных условиях.

Таким образом, уже сегодня имеются предпосылки для внедрения в учебный процесс профессиональных учебных заведений «Психологии нравственности» в качестве базовой учебной дисциплины, способной сыграть существенную роль в нравственном становлении развивающейся личности.

Несмотря на то, что перед современной психологической наукой стоит множество проблем как теоретико-методологического, так и практического характера, в настоящее время имеются все предпосылки для выделения психологии нравственности в качестве прикладной отрасли психологии, которая призвана более глубоко и разносторонне исследовать такую качественную характеристику человеческой психики, как ее нравственность, проявляющуюся во всех сферах жизнедеятельности человека.

Проблемы нравственной проблематики сложны и неоднозначны, их решение отчасти уже начато, а отчасти их еще предстоит формулировать и решать путем консолидации усилий многих ученых, специалистов в конкретных областях психологии. Следовательно, дальнейшее становление психологии нравственности в качестве прикладной отрасли психологии должно проходить в тесном взаимодействии со смежными науками и отраслями психологии, со знаниями, накопленными традиционными мировыми религиями, при сохранении ее самостоятельного предмета исследования.

Таким образом, психология нравственности может выступать прикладной отраслью психологии, а также учебной дисциплиной, способной сыграть существенную роль в нравственном возрождении личности и общества. К сожалению, значимость психологии нравственности как отрасли науки и как учебной дисциплины в современном обществе остается недооцененной.

Литература

Асмолов А. Г. XXI век: Психология в век психологии. Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции // Развитие личности. 1999. № 1. С. 22–40.

- Артемьева Т. И., Кольцова В. А. Е. А. Будилова как историк и методолог психологии // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 119–124.
- Бражникова А. Н. Психология нравственности: история и современность. М.: МИУ, 2018.
- Бражникова А. Н. Нравственность как психологический феномен // Вестник университета Российской академии образования. 2018. № 2. С. 4–10.
- Братусь Б. С. Русская, советская, российская психология: конспективное рассмотрение. М.: Флинта, 2000.
- Будилова Е. А. Социально-психологические проблемы в русской науке. М.: Наука, 1983.
- Вавакина Т. С., Журавлев А. Л., Позняков В. П. Прагматичность и нравственность как базовые принципы взаимодействия в деловом партнерстве // Наука. Культура. Общество. 2016. № 1. С. 189–203.
- Воловикова М. И. Нравственная психология: современное состояние и перспективы исследований // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 2 (10). С. 6–28.
- Воловикова М. И., Журавлев А. Л. Имплицитные представления о признаках нравственной элиты // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 3. С. 50–59.
- Грановская Р. М. Психология веры. СПб.: Речь, 2004.
- Журавлев А. Л., Юревич А. В. Психологические исследования нравственности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 5–10.
- Историческая психология: предмет, структура и методы. М: МосГУ, 2004.
- Королёв А. А., Журавлев А. Л., Кольцова В. А. История и психология: неумолчный диалог: Учебное пособие / Под ред. А. А. Королёва. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.

История и современное состояние проблемы свободы группы

Г. Н. Ларина

Свобода — одно из фундаментальных понятий современной науки. Исторически сложились два аспекта понимания свободы: «свобода от» как независимость от какого-либо внешнего принуждения, судьбы и т. п. и «свобода для» как способность и возможность самополагания, самоопределения. Последний аспект считается психологическим: именно с этих позиций рассматривается проблема свободы в психологии. Феномен свободы изучается в оппозиции «свобода — детерминизм».

Анализ психологических исследований данного феномена показывает возможности проявления его только в обществе себе подобных, на что в свое время указывал еще С. Л. Рубинштейн. Большинство исследователей рассматривают внутренние личностные особенности проявления свободы. Не менее часты работы, посвященные влиянию общества на свободу человека, и лишь некоторые исследователи рассматривают особенности свободы в условиях малой группы, т. е. той социальной общности, где наиболее проявляется данный феномен (Парыгин, 1979). На наш взгляд, это представляется большим упущением, потому что малая группа обладает достаточно широкими возможностями формирования свободы отдельных людей, «группировок» и общества в целом (Рубинштейн, 1998).

Также представляется важным изучение свободы группы как самостоятельного социально-психологического феномена. Проведенные теоретико-эмпирические исследования позволяют определить *свободу группы* как свойство группы, отражающее особенности упорядоченности ее активности, реализуемое в процессе принятия и выполнения группового решения. Групповая свобода является свойством группового субъекта, позволяет ему в различных плоскостях рассмотреть существующие варианты, определить для себя оптимальные и реализовать их, преобразовывая при этом себя и окружающий социум. Групповая свобода зарождается в группе одновременно с ее

возникновением и развивается в процессе совместной деятельности (Кузьмина, 2004). От проявления свободы группы в различных условиях жизнедеятельности зависит дальнейшее ее развитие, – в частности, от характерных для членов определенной социальной группы особенностей антиципации, переживания и осмысления 1) самой свободы, а также 2) групповой совместной деятельности как условия проявления этой свободы. Исследование свободы группы предполагает изучение проявления свободы как целостного явления, а также основных ее составляющих – свободы «группировок» («группировка» – это объединение в рамках малой группы двух и более членов по принципу симпатии или выполняемой совместной деятельности) и свободы личности. Определим степень изученности данных составляющих в психологической науке.

Организационные психологи рассматривают свободу группы в связи с вопросами принятия группового решения (Карпов, Карпов, 2016; и др.). А. Л. Журавлев и Т. А. Нестик используют термин «несвобода», изучая групповую рефлексивность, указывая на ее зависимость от социально-психологических эффектов, проявляющихся при групповых обсуждениях и обмене знаниями: поляризации, сдвига к риску, эффекта «общего знания», различных групповых защитных механизмов (Журавлев, Нестик, 2009). Т. А. Нестиком также обнаружена обратная корреляционная связь между незаинтересованностью руководителей в изменении сложившихся стереотипов и стилем лидерства, поощряющим свободу. Краткосрочная стратегия обеспечивает компании большую свободу для маневра с учетом постоянно меняющейся внутренней и внешней среды. Наделение правом свободно распоряжаться бюджетом является фактором, повышающим внимание команды к долгосрочному будущему. Чем выше ретроспективная рефлексивность группы, тем более позитивно оценивают ее члены совместное будущее, тем более свободным оно им представляется (Нестик, 2014).

А. В. Сидоренков с коллегами указывает на «свободу действий» членов подгруппы малой группы в случаях высокого уровня совместности деятельности, возникающую вследствие близких отношений друг с другом. Однако в случае высокого уровня совместности деятельности, предполагающей высокую согласованность моторных или интеллектуальных действий и дефицит средств и времени, указанная закономерность может и не проявляться. Наоборот, члены подгруппы, находящиеся в достаточно близких отношениях друг с другом, могут сильнее отвлекаться и осуществлять менее согласованные действия, чем, скажем, взаимодействуя с представителями

других подгрупп. Это определяется тем, что между членами одной подгруппы допустимы большая свобода действий, «экспериментирование», меньше опасения совершить ошибку и изменить в худшую сторону впечатление других о себе, чем между представителями разных подгрупп (Сидоренков, Сидоренкова, Ульянова, 2014).

К. М. Гайдар, изучая жизнедеятельность группового субъекта, указывает на свободу процесса его развития в условиях вуза: студенческая учебная группа самостоятельно реализует возможность «стать некоторой определенностью, т. е. субъектом, из потенциального „хаоса“ существования» (Гайдар, 2013).

В многоуровневой модели личностной саморегуляции Е. Р. Калитеевской и Д. А. Леонтьева свобода рассматривается как форма активности, характеризующаяся тремя признаками: осознанностью, опосредованностью ценностным «для чего» и управляемостью в любой точке (см.: Кузьмина, 2004). Д. А. Леонтьев с коллегами рассматривает конкретную проблему свободы – выбор (Леонтьев и др., 2015).

В рефлексивно-деятельностном анализе Е. И. Кузьминой свобода характеризуется через самоопределение человека по отношению к границам своих виртуальных возможностей на основе рефлексии этих границ. Выделяются три аспекта свободы: чувственный (субъективное переживание свободы), рациональный (рефлексия границ возможностей) и действенный (способность реально изменять границы виртуальных возможностей). Свобода, как показывает Кузьмина, связана с возрастными этапами развития, в частности, зависит от формирования интеллекта (Кузьмина, 2004).

Наиболее разработанной, как уже отмечалось выше, является проблема свободы личности. Рассматривается она и с внешних сторон (через влияние общества), и с внутренних (переживание личностью актуализации данной свободы). Прежде всего следует отметить, что феномен свободы начал входить в поле зрения психологии во многом благодаря книге Э. Фромма «Бегство от свободы», который считал «свободу для» главным условием роста и развития человека, связывая ее со спонтанностью, целостностью, креативностью и биофилией – стремлением к утверждению жизни в противовес смерти (Фромм, 2011). Вместе с тем, свобода амбивалентна: она одновременно и дар, и бремя, человек волен принять ее или отказаться от нее. Человек сам решает вопрос о степени своей свободы, делая собственный выбор: либо действовать свободно, т. е. на основе рациональных соображений, либо отказаться от свободы. Э. Фромм считает, что многие люди предпочитают бежать от свободы, выбрав тем самым путь наименьшего сопротивления. В результате одни лю-

ди вырастают свободными, а другие — нет. В этих идеях Э. Фромма заложена двоякая трактовка понятия свободы: в первом значении это изначальная свобода выбора, свобода решать, принять свободу или отказаться от нее; во втором — это структура характера, выражающаяся в способности действовать на основе разума. Иными словами, чтобы выбрать свободу, человек уже должен обладать исходной свободой и способностью сделать этот выбор разумным образом. Здесь есть некоторый парадокс. Э. Фромм, однако, подчеркивает, что свобода — это не черта или диспозиция, а акт самоосвобождения в процессе принятия решения. Это динамичное, текучее состояние. По мнению Э. Фромма, ясное осознание всех аспектов ситуации выбора помогает сделать выбор оптимальным.

Р. Мэй расширяет представления Э. Фромма о свободе, считая ее осознанием возможностей в рамках судьбы. Свобода заключается не в способности быть все время «чистым» субъектом, а в способности выбирать либо один, либо другой вид существования, переживать себя либо в одном, либо в другом качестве и диалектически двигаться от одного к другому.

Представление Г. Олпорта о свободе наиболее ясно выражено в его трактовке развития индивидуума. Он рассматривал личностный рост как активный процесс становления, в котором индивидуум берет на себя ответственность за планирование хода своей жизни. Таким образом, под контролем Я находится по крайней мере некоторая часть «динамической организации», столь важной в олпортовском определении личности. Вместе с тем, концепция черт личности ставит серьезные ограничения на степень свободы в поведении человека.

В теории К. Роджерса свобода рассматривается как основная часть тенденции к актуализации Тенденция к актуализации присуща любому живому организму. Актуализация — это стремление живого существа к росту, развитию, самостоятельности, самовыражению, активизации всех возможностей своего организма. Стремление к здоровому развитию Роджерс видит как преобладающую и мотивирующую силу в человеке, действующую свободно, силу, которая не ослаблена ни событиями прошлого, ни установками настоящего. Чем активнее может действовать тенденция к актуализации, тем у человека больше свободы в формировании себя и своей жизни. Тенденция к актуализации максимально эффективна у «полноценно функционирующих людей», которых можно описать в терминах эмпирической свободы, организмического доверия и экзистенциального образа жизни.

Для А. Маслоу человек в корне свободен и ответственен за решение, какой образ жизни выбрать. Эта личная свобода особенно отчетливо проявляется в том, что человек решает, каков его потенциал и как он будет стремиться актуализировать его (Хьелл, Зиглер, 2019). Чем старше человек и чем выше он поднялся в иерархии потребностей, тем он свободнее. Например, ребенок раннего возраста не является истинно свободным, так как у него доминируют физиологические потребности; он в действительности не «решает», когда есть, спать или очистить кишечник. Но он уже обладает потенциалом и, когда взрослеет, движется вверх в иерархии потребностей и постепенно создает свою индивидуальность, формирует того человека, каким хочет стать. Чем выше он находится на лестнице потребностей, тем свободнее он от влияния мотивации и, следовательно, более свободен в создании своей судьбы.

Другими словами, признавая за человеком способность быть свободным, экзистенциалисты расходятся в вопросе о степени выраженности свободы личности в выборе альтернатив существования (Гайдар, 2013; и др.). В то же время, в отличие от экзистенциально ориентированных теорий Э. Фромма, Р. Мэя и других авторов клинической ориентации, пишущих о проблемах человеческой свободы на языке близком и понятном для неспециалистов, в зарубежных академических работах редко встречается понятие «свобода». Как правило, они используют понятия автономии, самодетерминации или некоторые другие обозначения. Одно из терминологических обличий проблемы свободы представляет собой понятие «эйдженси» (agency), точный перевод которого на русский язык невозможен. Д. А. Леонтьев считает, что наиболее правильный его перевод соответствует понятию «субъектность» (речь идет о способности выступать «агентом», субъектом действия, т. е. его действующим лицом, движущей силой) (см.: Абульханова-Славская, 1999).

Одной из наиболее признанных является теория субъектности, разработанная Р. Харре в русле его широко известного подхода к объяснению социального поведения. По его мнению, основным признаком субъекта является автономность, под которой понимается способность переключаться с одних детерминант поведения на другие, делать выбор между равно привлекательными альтернативами, сопротивляться искушениям и отвлекающим факторам и менять руководящие принципы поведения. Наиболее глубинными проявлениями субъектности являются два вида «самоинтервенции»: 1) контроль над воздействиями (в том числе собственными мотивами и чувствами, которые обычно управляют нашими действиями, минуя созна-

тельный контроль) и 2) изменение своего образа жизни, своей идентичности (Хьелл, Зиглер, 2019).

К наиболее авторитетным и разработанным теориям субъектной причинности относится также теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Самодетерминация в контексте данного подхода означает чувство свободы по отношению как к силам внешнего окружения, так и к силам внутри личности. По мнению авторов, гипотеза о существовании внутренней потребности в самодетерминации способствует объяснению и прогнозированию развития поведения от простых форм к более сложным (см.: Ларина, 2009; и др.).

А. Бандура рассматривает свободу как способность преодолеть свои недостатки, не нарушая при этом границы другого человека. Общество при этом посредством законодательства ограничивает личностную свободу.

Похожих взглядов придерживается и В. Франкл, основной тезис учения о свободе воли которого гласит, что человек, несмотря на внешние ограничения, обладает свободой найти и осуществить смысл своей жизни. Человек не свободен от внешних и внутренних обстоятельств, однако и не зависит от них полностью.

Согласно В. Франклу, свобода сосуществует с необходимостью, причем они локализованы в разных измерениях человеческого бытия (Франкл, 1990).

В. Франкл говорит о свободе человека по отношению к влечениям, наследственности и внешней среде. Наследственность, влечения и внешние условия оказывают существенное влияние на поведение, однако человек свободен занять определенную позицию по отношению к ним. Все эти детерминанты локализованы в биологическом и психологическом измерениях человека, а свобода — в высшем духовном измерении. Человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется прежде всего ценностями и смыслами, локализованными в этом измерении. Свобода вытекает из фундаментальных антропологических способностей человека к самодистанцированию (принятию позиции по отношению к самому себе) и самотрансценденции (выходу за пределы себя как данности, преодолению себя). Поэтому человек свободен даже по отношению к самому себе, свободен подняться над собой, выйти за свои пределы. «Личность — это то, что я есть, в отличие от типа или характера, которым я обладаю. Мое личностное бытие представляет собой свободу — свободу стать личностью (там же).

У. Тейджсона мы встречаем психологические представления о свободе человека, основанные на конкретных исследованиях. Он

определяет свободу как переживание границ самосознания, считая ее признаком психологического здоровья личности.

Вместе с тем некоторые зарубежные исследователи придерживаются идеи отсутствия свободного человеческого поведения. Крайними вариантами «жесткого детерминизма» считаются психоанализ З. Фрейда и необихевиоризм Б. Скиннера, утверждающий возможность и необходимость тотального контроля и управления всем человеческим поведением через специально организованную систему стимулов. По мнению Б. Скиннера, обществу следует держаться как можно дальше от свободы, поскольку несвобода держится на стимулах (наградах и наказаниях), польза от которых важна и необходима для развития желательного социального поведения. С позиций же психоанализа З. Фрейда, человек — существо, зависящее как от требований общества, так и от своих неудовлетворенных желаний, которые находятся в сфере бессознательного. Конечно, в подобных теоретических системах нет места для таких понятий, как свобода творчества, личная ответственность, свобода воли, спонтанность и личное самоопределение (Хьелл, Зиглер, 2019).

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что всех зарубежных исследователей феномена свободы можно условно разделить на три блока: отрицающих свободу личности, признающих свободу личности и отстаивающих сосуществование свободы и детерминизма. Рассмотрим теперь представления отечественных ученых о природе свободы.

Л. С. Выготский рассматривал вопрос о свободе в связи с проблемами свободы выбора, игры ребенка как условий развития его мышления, речи и овладения собственным поведением, анализа содержания волевого действия человека. Свобода представляется Л. С. Выготскому высшей способностью человека, причем обретение свободы происходит посредством взаимодействия ребенка с культурой.

Наиболее фундаментальным подходом является учение С. Л. Рубинштейна о сущности детерминизма, о понимании психического в качестве компонента во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. И в этом ключе развивающиеся представления об активной природе волевого акта, о роли сознания, деятельности, личности в самоопределении, регуляции человеком своего поведения содержит ряд значимых теоретико-методологических положений к пониманию феномена свободы личности (Брушлинский, 1992). Что касается идеи Рубинштейна о роли саморегуляции, то она получила развитие в социальной психологии и использована в объяс-

нении социального поведения личности (см., напр.: Купрейченко, Журавлев, 2011; и др.).

С.Л. Рубинштейн подчеркивает детерминированность действий и мыслей человека, отрицая при этом их предопределенность (Абульханова-Славская, 1999). Он считает, что человеку нужно отстаивать личностную свободу не от истинно научного познания, утверждающего детерминированность всего сущего в мире, а от тех слепых и грубых сил, которые готовы наложить оковы запрета и принуждения не только на волю, но и на мысли человека, поскольку мысль и воля неразделимы. Свобода и необходимость – специфическая проблема человеческого существования (Рубинштейн, 1998).

С.Л. Рубинштейну удалось разделить понятия «свобода» и «свобода воли»: свобода воли связывается с индетерминизмом и отождествляется с произволом. Ставить так вопрос о свободе – значит заведомо исключать ее возможность.

Разрабатывая принцип детерминизма, С.Л. Рубинштейн осуществлял личностный подход к пониманию взаимоотношения человека с предметным миром и с обществом: «Все в психологии формирующейся личности так или иначе обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводимо непосредственно из внешних воздействий» (Абульханова-Славская, 1999). Он утверждал, что внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств.

А.В. Брушлинский подчеркивает, что детерминация психической жизни субъекта осуществляется как формирующийся, не заданный изначально процесс непрерывного взаимодействия внешних и внутренних условий. При таком подходе учитывается вся система детерминант, составляя процесс саморазвития субъекта: социально-экономические, исторические, собственно-психологические и др. (Брушлинский, 1992).

Продолжая линию изучения субъекта деятельности, начатую С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульханова-Славская рассматривает специфику взаимосвязей личности и ее жизнедеятельности. Выявляя типы взаимодействия личности с окружающим на основе соотношения внутренних и внешних детерминант в организации жизни, она пишет о свободе и ответственности человека в аспекте реализации жизненного пути. Свобода связывается со способностью к организации жизни: «эта способность заключается в том, чтобы не поддаваться жизненному потоку, не раствориться и не захлебнуться в нем, забыв о собственных целях, задачах. Способность личнос-

ти регулировать, организовывать свой жизненный путь как единое целое, подчиненное ее целям, ценностям, есть высший уровень и подлинное качество субъекта жизни. Оно одновременно позволяет стать человеку относительно независимым по отношению к внешним требованиям, давлению внешних «соблазнов». Роль сознания и деятельности, их единства в понимании свободы в жизни человека, наполненной противоречием между индивидуальным и общественным, получает весомое доказательство в ходе выявления содержания процесса осознания человеком собственной жизни как свободной, себя как источника изменения окружающей действительности и своей жизни – способного изменить течение событий, ответственного, готового отстаивать свои убеждения, преодолевать трудности, а также совершающего поступки, выбирающего и творчески реализующего свой жизненный путь» (Абульханова-Славская, 1999).

К.А. Абульханова-Славская отмечает важность осознания каждым человеком собственной жизни как свободного пространства для выбора своего направления развития. В этом выборе и в целом в организации своей жизни человек более свободен, когда он ответственен: «присваивает внешнюю необходимость», «принимает осознанную необходимость», которая превращает внешний долг во внутреннюю потребность (там же).

Итак, для отечественных исследователей феномена свободы личности так же, как и для зарубежных, характерна тенденция изучения сущности данной категории в соответствии с целым рядом принципов: системности, развития, субъектности, единства теории, эксперимента и практики и др. (см., напр.: Методология комплексного человекознания..., 2008; Принцип развития..., 2016; Субъектный подход..., 2009; Сарычев, Чернышев, 2018; Чернышев, Журавлев, Дробышева, 2016; и др.). Большинство отечественных ученых определяют феномен свободы личности как присущей каждому человеку способности изменять окружающую действительность наилучшим для себя образом. На формирование взглядов отечественных психологов о феномене свободы оказали влияние как отечественные, так и зарубежные философы.

Таким образом, в психологической науке существуют различные подходы к пониманию феномена свободы, находящиеся в пределах от полного ее отрицания до ее утверждения как уникальной способности изменять окружающую действительность.

Вместе с тем необходимо учитывать, что человек способен реализовать свою свободу только в обществе себе подобных, т. е. в рамках той малой общности, членом которой он является, — малой группы. К сожалению, данная тема не является достаточно проработанной.

В настоящее время свобода группы представляется не совокупностью проявлений отдельных ее членов, а самостоятельным феноменом (Гайдар, 2013; Журавлев, Нестик, 2011; Карпов, Карпов, 2016; и др.). Групповая свобода — это свойство группы, отражающее особенности упорядоченности ее активности, реализуемое в процессе принятия и выполнения группового решения. Групповая свобода как свойство группового субъекта позволяет ему в различных плоскостях рассмотреть существующие варианты, определить для себя оптимальные и реализовать их, преобразовывая при этом себя и окружающий социум.

В связи с этим представляется важным рассмотрение следующих частных вопросов:

1. Каково влияние свободы личности в группе, свободы «группировок» (внутри нее) и свободы больших социальных групп (вне ее) на свободу группы?
2. Каковы компоненты свободы группы (эмоциональные, поведенческие, рациональные) и какие из них в каких ситуациях жизнедеятельности проявляются?
3. Каким образом развивается свобода группы? Отличаются ли стадии развития группы от стадий развития свободы группы?

Таким образом, свобода группы является самостоятельным социально-психологическим феноменом, имеющим свою историю исследования и требующим дальнейшего изучения.

Литература

- Абульханова-Славская К. А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. С. 5–14.
- Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 6. С. 3–12.
- Гайдар К. М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп): Дис. ... д-ра психол. наук. Курск, 2013.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С. 212–221.

- Карпов А. В., Карпов А. А. Процессы принятия решения в структурной организации деятельности // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 2. С. 132–155.
- Кузьмина Е. И. Проблема свободы в научном творчестве С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 5–16.
- Купрейченко А. Б., Журавлев А. Л. Развитие идеи С. Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / Под ред. К. А. Абульхановой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 216–233.
- Ларина Г. Н. Социально-психологические детерминанты представлений о свободе личности и их актуализации в молодежных группах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009.
- Ларина Г. Н. Свобода личности: социально-психологический подход // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 3 (30). URL: <http://scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=48> (дата обращения: 30.07.2019).
- Ларина Г. Н. Свобода группы как предмет социально-психологического исследования // Социальная и экономическая психология. Часть 2: Новые научные направления / Отв. ред. Ю. В. Ковалева, Т. А. Нестик. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Леонтьев Д. А., Овчинникова Е. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х. Психология выбора. М.: Смысл, 2015.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Нестик Т. А. Социальная психология времени. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Принцип развития в современной психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1998.
- Сарычев С. В., Чернышев А. С. Проблема единства теории, эксперимента и практики в социальной психологии // Проблемы социальной и экономической психологии: итоги и перспективы исследований: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 45-летию лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. Ч. 1. С. 103–110.

- Сидоренков А. В., Сидоренкова И. И., Ульянова Н. Ю. Социально-психологические характеристики и эффективность малых групп в организации. Ростов-на-Дону: Мини Тайп, 2014.
- Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Фромм Э. Бегство от свободы. Die Furcht vor der Freiheit (1941) / Пер. Г. Ф. Швейника. М.: АСТ, 2011.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2019.
- Чернышев А. С., Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Теоретический и практический опыт научной школы Уманского-Чернышева: история и перспективы (интервью А. С. Чернышева в связи с его 80-летием и 45-летием кафедры психологии Курского государственного университета // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 4. С. 223–255.

Характерные черты трудного подростка в отечественных исследованиях XX–XXI вв.

А. В. Фокина

Трудный подросток – одна из центральных проблем психологической науки в России. Ее актуальность поддерживается как запросами практики, так и возможностью рассмотрения на ее примере фундаментальных вопросов возрастной, социальной и клинической психологии.

Обращение к научному изучению трудного подростка в российской психологии XX в. принадлежит Л. С. Выготскому. Понять трудного подростка можно лишь понимая природу подросткового возраста вообще. Научная школа Выготского раскрывает новообразования и суть этого периода жизни, симптоматику и природу основных его трудностей. Стали классикой утверждения Выготского о ведущей роли интересов и о доминантах подросткового возраста, о трех линиях развития подростка, о прямой зависимости между нарастанием культуры общества и критичностью подросткового возраста.

В своих трудах Л. С. Выготский описывает подростковый возраст как отдельный период онтогенеза, выносит детство за черту полового созревания, констатирует раздвижение его биологических рамок в связи с изменениями социокультурной среды (с меньшим участием детей в производстве, с улучшением питания и проч.). Выготский использует образ треугольника для описания процесса созревания подростка. Вершиной треугольника может быть социально-культурное созревание, половое и органическое. В зависимости от того, какая линия созревания рассматривается как ведущая (вершина треугольника в использованном Л. С. Выготском образе), могут быть даны разные объяснения сути происходящих в подростковом возрасте изменений. Так, если вершина – социально-культурное созревание, то становятся понятны различия в длительности подросткового периода в разных культурах и стратах: сокращенный подростковый возраст в некоторых слоях общества связан прежде всего с объемом их культурного запаса. Если вершина – это точка полового созревания

ния, то подростковый возраст может быть понят через биологически обусловленные стремления. Вариативность органического развития меньше, чем вариативность двух вышеперечисленных линий (половое и социально-культурное), но и она вносит вклад в достижения и трудности этого периода.

В работах Выготского рассматриваются черты трудного подростка, обусловленные так называемой негативной фазой подростничества – главным образом негативных феноменов, сопутствующих началу подросткового возраста (трудновоспитуемости, усложнения характера, негативизма) и связанных с дефектом (отклонением от нормы в развитии и поведении) и его компенсацией.

Эти идеи были развиты в трудах других классиков отечественной психологии. А. Н. Леонтьев (Леонтьев, 1972) рассматривал подростковый возраст как возраст рождения сознательной личности, развертывания ее общественной сущности. Подросток вступает во все более широкий круг общения, одновременно развивается его внутренняя жизнь. Д. Б. Эльконин (Эльконин, 1997; Эльконин, Драгунова, 1967) описал чувство взрослости у подростков как ключевое новообразование этого возраста; симптоматику кризиса, различия между подростковым кризисом и подростковым возрастом как стабильным периодом. В русле этих идей Т. В. Драгуновой описаны виды взрослости у подростков, включая «проблемную» атрибутивную взрослость.

В работах Выготского, Эльконина, Леонтьева задаются главные черты образа подростка. Во многом столь же фундаментальны педагогические принципы А. С. Макаренко. Идеи об уважении и доверии, последовательности и строгости (не жестокости) воспитания, о воспитательном коллективе, самоуправлении и параллельном (через окружение) действии на трудного подростка и даже лозунг колонии «Не пищать!» – в смысле нести ответственность за свои поступки, не манипулировать, а взрослым не инфантилизировать подростка – имеют непреходящее значение. Макаренко показал, что трудный подросток меняется в лучшую сторону от правильного отношения к нему, от постановки интересных целей, от того, что живет одной жизнью со здоровым окружением. Нужно формировать из подростка не разрушителя, а созидателя. Трудным подростка делает дефективный социально-нравственный опыт. Широко известны слова Макаренко: если возле самых лучших детей поставить плохих педагогов, через месяц дети разнесут и школу, и педагогов (Макаренко, 1983).

Развитие прикладных отраслей психологии дало возможность детализировать перечень характерных черт трудного подростка. Вмес-

то понятия «трудный подросток» начинает использоваться понятие «девиантный подросток», то есть, подросток с отклоняющимся от принятых социальных норм поведением. Клинический подход в работах А. Е. Личко (Личко, 1999), Э. Г. Эйдемиллера (Эйдемиллер, 1999) позволил исследовать трудного подростка как носителя акцентуации, психопатии, патологии. Были описаны нормативные и патологические реакции подросткового возраста. В работах, посвященных трудным подросткам, начали активно использоваться пришедшие из клинической и криминальной психологии понятия: девиантность, делинквентность, аддикция. Были обобщены существенные черты девиантного подростка: негативная установка по отношению к социальным нормам, завышенные притязания к окружающим при недостатке требований к себе, неэффективная саморегуляция, стойкий эмоциональный дискомфорт в виде тревоги, агрессии, депрессивности.

Особенно многочисленны исследования трудного девиантного и делинквентного подростка приходится на постперестроечный период и эпоху экономических преобразований в России. Всплеск интереса был обусловлен ростом преступности несовершеннолетних. Трудный подросток все чаще стал рассматриваться в криминальном контексте. Были зафиксированы шокирующие статистические показатели: в начале 2000-х годов только в Москве в суд ежегодно направлялось более 20 тысяч материалов о совершении преступлений подростками или с их участием, темпы роста подростковой наркомании достигали ежегодно 60–100%. Детское социальное дно в те годы составило не менее 4 млн. человек (Гоголева, 2004).

Активные исследования трудных подростков позволили описать множество характеризующих их психологических качеств. Это особая система норм и ценностей, дефекты правового и нравственного сознания, высокий уровень агрессии, трудности самооценки, эмоциональное неблагополучие и дефекты волевого развития. В нашем исследовании под руководством Л. Ф. Обуховой были выявлены и проанализированы свойственный трудным подросткам личностный эгоцентризм, создающий «фасадную успешность», парадоксальное восприятие просоциального и асоциального поведения, себя и другого, эгоцентрическое видение мира по типу «Меня никто не понимает» и «Я все понимаю лучше других» (Фокина, 2008).

Во многих отечественных исследованиях последнего десятилетия трудный подросток характеризуется в аспекте его взаимоотношений с родителями. Так, он показан как свидетель родительских конфликтов, как член формальной семьи (Раздобарова, 2011); как объект

родительского равнодушия к очевидным трудностям (гомосексуальному сожителю с преступником ради возможности играть в компьютерные игры, вовлечению в банду, наркомании и т. п.) или несоизмеренного контроля (Фокина, 2008); как ребенок, обиженный на мать (Дмитриева, 2017); как ребенок в семье с непоследовательными, не имеющими позитивного интереса к подростку, оценочными и отстраненными родителями, с «не пропускающими» подростка в свое поле зрения отцом (Коноплева, 2012). Трудный подросток, таким образом, показан как участник несоизмеренно дистанцированных детско-родительских отношений.

В самых свежих отечественных исследованиях можно выделить две существенные линии понимания сопутствующих подростковому возрасту трудностей. Первая линия связана с констатацией изменений взросления, вторая — с использованием психотерапевтических идей и поиском научных объяснений новым феноменам отклоняющегося поведения подростков.

Меняется сам процесс взросления. Современная культура префигуративна (Мид, 1988): глобализация, технологическое развитие, миграционные процессы задают высочайший темп изменений, к которым взрослые не успевают приспособиться. Дети и подростки осваивают их легче и быстрее, у них образуется своя общность опыта, которого нет и не может быть у взрослых. Следствия этого проявляются, в частности, в изменениях взаимоотношений между поколениями. Взрослые и их опыт — уже не единственный и неоспоримый источник знаний для детей. Возникает феномен «нарастающей взрослости» («emerging adulthood») (Arnett, 2000): период взросления, перехода от подросткового возраста к юности, становится более длительным, существенно снижается ориентация на нормативные ожидания и социальные роли, связанные с достижением определенного возраста (в 20 получил образование, в 25 женился и т. п.), молодое поколение стремится откладывать принятие окончательных решений (рождение ребенка, навсегда выбранная профессия). Размываются границы возрастов. Остаются, по сути, три возрастных периода: границы младенчества и старости заданы биологически, а между ними, по словам Н. Постмана, — «группа неопределенного возраста, где всем между 20—30 годами, и они остаются в таком состоянии, пока не наступит пенсия» (цит. по: Толстых, 2015). Появляются «дети-бумеранги», после окончания школы начавшие жить отдельно, но затем вернувшиеся в родительскую семью; «твикстеры» (от «twixt» — между, т. е. пребывающие между детством и взрослостью), живущие с родителями, соглашающиеся только на высокооплачиваемую и ин-

тересную работу, в противном случае не работающие, тратящие заработок исключительно на удовольствия (развлечения, путешествия, гаджеты, игрушки) и совершенно не вкладывающиеся в семейный бюджет (там же). Такие феномены интерпретируются как свойственная подросткам сложность обретения себя в современном мире (Arnett, 2000). Трудные подростки обсуждаются и в контексте теории поколений Н. Хоува и У. Штрауса (Howe, Strausse, 1991): в частности, свойственными поколению современных подростков чертами объясняются их ценности, их отношение к долгу и комфорту, степень их подчинения моде и прочие качества.

Применение психотерапевтических идей к пониманию трудных подростков позволило описать своеобразие их самоотношения (Панцырь, 2013; Ремеева, 2013; Хломов, 2016). Так, показано, что для трудных подростков характерна высокая выраженность внутриличностных конфликтов, низкие самооценки и самопринятие, недостаток рефлексии, чувство вины, склонность к регрессу и вытеснению, ригидность Я-концепции (стремление ориентироваться на идеальную Я-концепцию, а не менять что-то в реальности) (Панцырь, 2013). Отмечена тяга к самокопанию без конструктивной работы над собой. Все это ведет к формированию неадекватной логики восприятия реальности и самого себя. Обнаружено, что для трудных подростков в сравнении с нормотипическими характерны высокая степень выраженности иррациональных установок (по А. Эллису), большая потребность в свободе и готовность на жертвы ради независимости, преобладание мотивации избегания неудач, негативное восприятие будущего и катастрофическое видение жизненных событий, наличие набора правил о том, как «должны» действовать другие и они сами. Все это повышает готовность к неадаптивному поведению (Ремеева, 2013).

Иллюстрируются феномены диффузии идентичности у современных трудных подростков, в том числе возникающие как результат отсутствия системы социального и психологического сопровождения подросткового возраста, нарушений детско-родительских отношений в семьях (инверсии ролей, гипопеки, семейных кризисов), нарастающих миграционных процессов и др.; в результате подростки легче меняют общности, к которым принадлежат: от группы болельщиков футбольного клуба до религиозной общины (Хломов, 2016).

Трудный подросток в последние годы начинает рассматриваться исследователями как носитель психологической травмы. Новые негативные феномены в поведении подростков могут быть проявлением этой травмированности, явлениями флешбэка (воспоми-

нениями о травматическом опыте) и ретравматизации. Трудный подросток изучается как агрессор (абьюзер) и жертва агрессии (виктим), селфхимер (наносающий себе телесные повреждения), «колумбайнер» (поклонник расширенного до массового убийства суицида) или «скулшутер» («человек, стреляющий в школе», т. е. совершивший расширенный суицид), участник буллинга (травли), анорексик или булимик, «руфер» (представитель субкультуры покорителей крыш высотных зданий), «зацепер» (катающийся на крышах и подножках вагонов), «радужный» (гендерно дискомфортный, сочувствующий ЛГБТ, гомо- или бисексуальный), имеющий игровые гаджет-зависимости и т. д. (Волкова, 2014; Дмитриева, 2017; Зайченко, 2011; Одинцова, 2011; Фокина, 2008; Хломов, 2016).

Появляются новые тенденции в понимании асоциального, девиантного поступка подростка, — например, ситуации правонарушения. В ряде работ С. Н. Ениколопова и коллег показано, что правонарушение может рассматриваться как травма и что подростки-правонарушители склонны переживать его как травму, особенно те, кто отбывает наказание (Ениколопов, 2018). Для трудных подростков характерна связь актуальной враждебности, вины и печали с аналогичными незавершенными (незакрытыми) переживаниями, конфликтами, с психологической борьбой с родителями. Показано, что повышенный фон негативных эмоций — ключевой аспект их поведения, преследующего цель преднамеренного самоповреждения.

Феномены селфхарма (самоповреждение без намерения совершить суицид), пищевых расстройств (анорексия и булимия), бодимодификации (пирсинг, татуировки и проч.), аутоагрессивных навязчивых действий типа обкусывания ногтей, расчесывания ран и т. п. у подростков описываются как способы ухода от непереносимых чувств и мыслей и как средства «что-то почувствовать». Такого рода соматизация широко известна в психотерапии лиц, переживших травмы (Зайченко, 2011).

В исследованиях буллинга среди подростков показано, что жертвы травли имеют высокий уровень фрустрации, враждебности, тревоги, переживания неспособности соответствовать социальным нормам и собственным притязаниям. Еще фактически нет научных работ, посвященных всплеску подростковых суицидов, в том числе расширенных («синдрому Колумбайна»), но в публикациях в СМИ прослеживаются гипотезы и о психологической травмированности «скулшутеров», и о все большем вовлечении психологически неблагополучных подростков в закрытые колумбайн-сообщества, а значит, о имеющейся у них по каким-то причинам восприимчивости к идее

расширенного суицида (Вихристюк, 2013; Павлова, 2013; Сыроквашина, 2019). Проблемы аутоагрессии трудных подростков рассматриваются также с привлечением понятий виктимности и рентной установки, т. е. готовности к выражению немощности, подчеркнутой несостоятельности, ощущения себя особенно пострадавшим и беспомощным для получения выгоды из своего неблагоприятного положения. Такому типу трудных подростков свойственно утилитарно подходить к трудностям, требовать компенсаций, паразитировать, их психическая активность фокусируется на страдании (Одинцова, 2011).

Особой массовой трудностью подросткового возраста в наше время становится гендерная. По некоторым данным, за последнее десятилетие количество гендерно дискомфортных и других «радужных» подростков возросло десятикратно. Подростковая культура наполняется образами, пропагандирующими гомосексуальность. Так, Н. Н. Толстых приводит данные собственного исследования, повторившего исследование Т. В. Драгуновой: на материале трилогии Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность» исследовались точки идентификации подростков с главным героем. Оказалось, что современным подросткам трудно соотносить себя с ним. Созвучными им оказались лишь его переживания в ситуации унижения, понятого ими, в отличие от выборки Драгуновой, не через «чувство взрослости» (нельзя относиться к герою-подростку как к маленькому, он не ребенок), а через категории неуважения человеческого достоинства; и сложные отношения героя с другом его старшего брата, воспринятые современными подростками как проявление его бисексуальности (Толстых, 2015).

На данный момент научные исследования вышеуказанных феноменов только начинаются. Можно констатировать, что трудности подросткового возраста во втором десятилетии XXI в. все больше проявляются в связанных с телом (питанием, внешним обликом, сексом, даже спортом) процессами и в большей мере содержат в себе риск, вызов обществу и аутоагрессию. Представляется, что изучение современного трудного подростка в методологии культурно-исторической психологии может быть особенно продуктивным, поскольку позволит проследить параллели между феноменами массовой культуры и феноменами отклоняющегося поведения подростков.

Направления изучения характерных черт трудного подростка в отечественной психологии в своих главных чертах задано еще трудами

классиков – Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Е. Личко и др. Развитие взглядов на личность трудного подростка во второй половине XX в. шло по пути детализации: были получены многообразные данные, характеризующие разные стороны личности и отношений трудного подростка. Использовались преимущественно концептуальные идеи возрастной, клинической, социальной и семейной психологии.

Современные тенденции в исследовании трудного подростка состоят в изучении его в контексте меняющихся процессов и моделей взросления, а также с привлечением психотерапевтических идей. Образ трудного подростка современности содержит в себе черты невротика, носителя психологической травмы, противника традиционных ролей и отношений. Эти тенденции позволяют констатировать возникновение новых трудностей и феноменов, таких как виртуальные зависимости, бодимодификации, селфхарм, экстремальные хобби, расстройства сексуального и пищевого поведения, буллинг. Все они еще требуют изучения.

Литература

- Вихристюк О. В., Банников Г. С., Летова А. В.* Средства массовой коммуникации в системе предикторов суицидального поведения в подростковом возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59156.shtml (дата обращения: 06.10.2019).
- Волкова Е. Н., Гришина А. В.* Оценка распространенности игровой компьютерной зависимости у младших подростков // Вестник Минского университета. 2014. № 3 (7). С. 2.
- Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983.
- Выготский Л. С.* Педология подростка // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243–385.
- Гоголева А. В.* Беспризорность: Социально-психологические и педагогические аспекты. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2004.
- Дмитриева Н. В., Соколова Г. И., Миноходова Е. А.* Коррекционная работа с девиантным подростком, испытывающим чувство обиды на мать // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2017. Т. 27. № 1. С. 26–35.
- Ениколопов С. Н., Великоцкая А. М., Хломов К. Д., Ефремов А. Г.* Изучение ситуации правонарушения как травматического события

- в жизни подростка // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 66–83.
- Зайченко А. А.* Самоповреждающее поведение // Сборник статей II международной научно-практической конференции / Под общ. ред. Е. В. Буренковой. Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. URL: http://psyjournals.ru/psytel2009/issue/40833_full.shtml (дата обращения: 03.10.2019).
- Коноплева И. Н., Лозовенко А. С.* Стиль воспитания в семье и ценностные ориентации у подростков с девиантным поведением // Психология и право. 2012. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52034.shtml> (дата обращения: 03.10.2019).
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
- Личко А. Е.* Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Апрель-Пресс–Эксмо, 1999.
- Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: В 8 т. М.: Педагогика, 1983–1986.
- Мид М.* Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.
- Одинова М. А.* Рентная установка как одно из препятствий воспитания и развития виктимных подростков // Сб. статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация» (Москва, 22–23 апреля 2011 г.). URL: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46095_full.shtml (дата обращения: 03.10.2019).
- Павлова Т. С., Банников Г. С.* Современные теории суицидального поведения подростков и молодежи // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65717.shtml (дата обращения: 06.10.2019).
- Панцырь С. Н., Новгородцева А. П.* Личностные особенности подростков с девиантными формами поведения // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 64–72.
- Раздобарова О. А.* Причины и профилактика девиантного поведения подростков // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация» (Москва, 22–23 апреля 2011 г.). URL: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46099_full.shtml (дата обращения: 03.10.2019).
- Ремеева А. Ф., Пальчиков И. А.* Особенности иррациональных установок девиантных подростков // Психология и право. 2013. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61028.shtml> (дата обращения: 03.10.2019).

- Сыроквашина К. В., Ошевский Д. С., Бадмаева В. Д., Дозорцева Е. Г., Макушкин Е. В., Александрова Н. А., Терехина С. А., Нуцкова Е. В., Федонкина А. А., Чибисова И. А., Шкитырь Е. Ю. Факторы риска формирования суицидального поведения у детей и подростков (по результатам анализа региональных посмертных судебных экспертиз) // Психология и право. 2019. Т. 9. № 1. С. 71–84. doi: 10.17759/psylaw.2019090105.
- Толстых Н. Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24.
- Фокина А. В. Роль личностного эгоцентризма в структуре подростковой девиантности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Хломов К. Д. Социальные риски в контексте индивидуальных жизненных траекторий современных подростков // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 109–125.
- Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999.
- Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Институт практической психологии; Воронеж, НПО «Модэк», 1997.
- Эльконин Д. Б., Драгунова Т. В. Взрослость, ее содержание и формы проявления у младших подростков // Возрастные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М.: Просвещение, 1967. С. 200–228.
- Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. 2000. № 55. P. 469–480.
- Howe N., Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. N. Y.: William Morrow & Company, 1991.

История развития психологической диагностики при эпилепсии

О. Н. Якунина

Современное психологическое исследование особенностей психики больных эпилепсией охватывает все виды психологической диагностики. Использование психологических методик позволяет получить количественную и качественную оценку психологических феноменов когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер больного: от характеристик сенсомоторной деятельности, памяти, внимания, мышления, особенностей эмоционального реагирования до интегральных характеристик интеллекта, системы отношений, механизмов психологической защиты, стратегий совладающего поведения. Количественная оценка результатов исследования позволяет применить методы математико-статистического анализа.

Обоснованность применения методов психологической диагностики при эпилепсии подтверждается сопоставлением данных оценки пациентом своих личностных качеств, результатов клинического наблюдения и беседы, и психологического исследования. Обнаружено, что при применении психологических методик повышается процент выявления нарушений в психической сфере больных. Так, активно предъявляют жалобы на ослабление памяти в среднем 16,9% больных, тогда как оно выявляется в процессе беседы и наблюдения у 45,1% пациентов и диагностируется при психологическом исследовании у 70,1%. Данные психологической диагностики более наглядно и точно раскрывают особенности когнитивных функций больных благодаря использованию так называемых «тестов действия», являющихся моделью тех операций, которые человек совершает в своей трудовой деятельности и в быту. При оценке эмоционального состояния и особенностей поведения методы клинического наблюдения и психологические методики почти равноценны. Таким образом, методы самооценки, клинического наблюдения и беседы со временем дополнились такими способами исследования, которые позволили минимизировать субъективность оцен-

ки благодаря числовым, количественным показателям и стандартизации.

Современное психологическое исследование больных эпилепсией комплексно и многомерно. Это обусловлено сложностью клинической картины заболевания и личностных нарушений. При обследовании каждого пациента используются методики диагностики как когнитивной, так и эмоционально-поведенческой сферы. Разделение и относительно самостоятельное рассмотрение интеллектуальных и эмоциональных характеристик больных эпилепсией оправдано лишь в связи с удобством научного анализа и описания. В действительности все характеристики целостной личности тесно взаимосвязаны. Это подтверждается анализом интракорреляционных соотношений при исследовании памяти, внимания, умственной работоспособности, мышления, фона настроения, самооценки, уровня тревожности, импульсивности, коммуникабельности и других личностных характеристик и поведения больных. Целостную характеристику личности больных эпилепсией может дать лишь клиничко-психологическое исследование с одновременным учетом структурно-морфологических, психофизиологических, клинических, психологических и социальных факторов (Громов, Киссин, Якунина, Ерошина, 2006).

Психологическое исследование при эпилепсии имеет свои специфические особенности, обусловленные характером болезненного процесса. Тактика психологической диагностики и коррекции соотносится с актуальным состоянием здоровья пациента, с его жизненной ситуацией, со стадией болезненного и лечебного процесса. Она различна при прогрессивном и благоприятном течениях заболевания. Психологическая диагностика, проводимая на разных стадиях заболевания, прослеживает динамику изменений личности больных, как в процессе развития болезни, так и при регрессе ее клинических проявлений, при достижении контроля над припадками, давая информацию о типе течения заболевания. Под влиянием медикаментозной терапии может происходить редукция клинических проявлений заболевания, вплоть до исчезновения припадков и достижения ремиссии. Поэтому проводится динамическое психологическое исследование, как в условиях стационара, так и на всех этапах реабилитации. Результаты лонгитудинального исследования в процессе становления ремиссии припадков наглядно показывают нормализацию структуры личности пациентов.

Психологическое обследование больных эпилепсией началось в конце XIX в. и имело два направления. Одно из них связано с изуче-

нием влияния отдельного припадков на изменения психики больного, другое — с исследованием стойких нарушений психики. В рамках первого направления изучались особенности речевой деятельности, восприятия, внимания, умственной работоспособности непосредственно перед приступом и после него. Анализировались влияние интервалов времени и последовательность дезорганизации и восстановления психической деятельности, нейрофизиологические механизмы ее нарушений (Росляков, 1970; Середина, 1952). Второе направление исследований, в которых изменения психики рассматриваются как постоянные, характерные черты больного, опережает первое по числу работ и многообразию подходов. Начальные экспериментальные работы касались в основном изучения интеллектуально-мнестических функций. По мере развития методов психологической диагностики стало возможным экспериментальное изучение всей совокупности личностных проявлений больных эпилепсией.

Анализ различных аспектов внимания и умственной работоспособности проведен В. Я. Анфимовым (Анфимов, 1908). Исследованию мышления посвящены работы А. Н. Бернштейна (Бернштейн, 1912). Начиная с конца 1930-х годов наряду с патопсихологическими исследованиями используются и нейропсихологические методы. Благодаря этому появилась возможность более тонкой диагностики локальных поражений головного мозга при эпилепсии. Группе исследователей принадлежит большая работа по стандартизации нейропсихологических методик (Вассерман, Дорофеева, Меерсон, 1997). В 1937 г. А. Е. Петровой проведено первое комплексное изучение познавательной деятельности больных эпилепсией (одновременно изучались особенности восприятия, памяти, внимания и мышления) (Петрова, 1937).

С появлением первых личностных методик становится возможным более глубокое всестороннее изучение особенностей личности больных эпилепсией. В 1960-е годы зарубежными авторами стали применяться многопрофильная личностная методика ММРІ, проективная методика Роршаха. В эти же годы для оценки интеллекта больных эпилепсией широко используется методика Д. Векслера.

Экспериментальное изучение особенностей эмоциональных состояний через восприятие цветовых оттенков проведено В. М. Блейхером с помощью теста Люшера (Блейхер, 1976). В 1970-е годы появляются экспериментальные работы по изучению системы отношений больных эпилепсией. Одной из первых стала работа В. И. Хижня-

кова (Хижняков, 1972), где с помощью методики «Незаконченные предложения» изучались взаимоотношения в семье. Исследование самооценки больных эпилепсией методикой Т. Лири предпринято Л. И. Вассерманом с соавторами (Вассерман, Бочаров, Сергеев, 1985). В 1989 г. опубликована его работа по изучению типов отношения к болезни отечественной методикой «ТОБОЛ» (Вассерман, 1989).

Методы психологической диагностики используются для изучения изменений, происходящих в психической сфере больного под влиянием противоэпилептической терапии. Этим вопросам посвящены работы ряда авторов (см., напр.: Федотенкова, Якунина, 1987; и др.). В них ученые пытаются найти психологические критерии эффективности терапии эпилепсии и, опираясь на них, применить наиболее оптимальные способы лечения.

Психологическое исследование проводится на разных стадиях заболевания. Изучены некоторые особенности больных в инициальном периоде заболевания; имеются работы, посвященные психологическому обследованию пациентов с ремиссией эпилептических припадков (Громов, Липатова, Якунина, 2016).

Результаты психологического исследования соотносятся не только с клиническими проявлениями заболевания, рассматриваются также возрастные и гендерные особенности пациентов с эпилепсией (Якунина, Липатова, 2012). С помощью методов психологической диагностики изучаются внутрисемейные отношения больных (Якунина, 2010), что позволяет раскрыть микроклимат в семьях пациентов с целью оказания им психотерапевтической помощи и проведения психологической коррекции.

В последние годы усилился интерес ученых к субъективной оценке больными эпилепсией состояния своего здоровья, социального статуса, успешности лечения и т. д. Более полному пониманию субъективного мира больного, его «внутренней картины болезни» способствует изучение качества жизни больных эпилепсией с помощью методики ВОЗ КЖ-100 (Бурковский, Коцюбинский, Левченко, Ломаченков, 1998). Она является инструментом Всемирной организации здравоохранения для оценки качества жизни и охватывает все основные аспекты жизни пациента. Ее показатели носят интегральный характер, прошли международную апробацию в 15 исследовательских центрах. Полученные с ее помощью результаты дополняют изучение когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер традиционными психологическими методиками (Незнамов и др., 2005). Так же активно изучаются проблемы стигматизации

и самостигматизации больных эпилепсией, исследуются механизмы психологической защиты, копинг-стратегии (Якунина, Липатова, 2018).

Следует отметить, что с течением времени расширялась не только область применения психодиагностических методик в клинике эпилепсии, но изменялись и сами методики. Так, если корректурная проба для исследования внимания и умственной работоспособности сначала имела вид таблицы с кольцами Ландольта, квадратов с прорезью, набором букв, то в дальнейшем была представлена рядами цифр.

Изменялись и совершенствовались критерии оценки результатов выполнения некоторых психологических методик. Например, Т. И. Тепеницына (Тепеницына, 1959) предложила целую систему оценки для анализа успешности выполнения корректурной пробы. Для интегральной оценки интеллектуальной деятельности используется «Методика исследования интеллекта» Д. Векслера. Как отмечал Б. Г. Ананьев (Ананьев, 1969), психолого-диагностическая и тестовая система Д. Векслера соответствует требованиям, предъявляемым к диагностическим методам, так как составляющие ее субтесты взяты из экспериментальной практики и прошли исследовательские циклы, необходимые для построения строгого психодиагностического средства. При адаптации этой методики в связи с изменением ряда социально-правовых норм общества было изменено и содержание некоторых вопросов вербальных субтестов «Осведомленность» и «Понятливость». Л. Н. Собчик (Собчик, 1971) была проведена большая работа по модернизации личностной методики ММРІ, сокращения ее объема без нарушения диагностической ценности. Ряд психологических методик имеют несколько вариантов: тест визуальной ретенции Бентона, методика «10 слов», методика «Исключение лишнего предмета» и др. Это удобно для выявления динамики психологических показателей в процессе лечения и реабилитации больных. К сожалению, не во всех методиках имеются «поправки» на пол, возраст, нет данных условной нормы.

Представленные сведения о развитии психологической диагностики при эпилепсии и ее современное состояние наглядно показывают, как расширяется область эмпирического изучения психологических характеристик больных по мере создания и апробации психологических методик, позволяющих объективно оценить особенности их психической деятельности. Результаты психологической диагностики используются в клинике эпилепсии, повышая качест-

во диагностического и лечебного процессов в системе реабилитации этой категории больных.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969.
- Анфимов В. Я. Сосредоточение произвольного внимания и психическая работоспособность при эпилепсии // Обзорение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии. 1908. № 11–12. С. 668–727.
- Бернштейн А. Н. Клинические лекции о душевных болезнях. М.: Изд-во В. М. Саблина, 1912.
- Блейхер В. М. Клиническая патопсихология. Ташкент: Медицина, 1976.
- Вассерман Л. И. Психологическая диагностика типов отношения к болезни у больных эпилепсией // Современные методы исследования и лечения больных эпилепсией: Труды НИИ им. В. М. Бехтерева. Л., 1989. Т. 122. С. 14–20.
- Вассерман Л. И., Бочаров В. А., Сергеев В. А. и др. Исследование особенностей и уровня самооценки в системе интерперсональных отношений у больных с невротическими и невротоподобными расстройствами различного генеза // Психологическая диагностика при нервно-психических и психосоматических заболеваниях: сб. науч. трудов НИПНИ им. В. М. Бехтерева. Л., 1985. Т. 112. С. 65–72.
- Вассерман Л. И., Дорофеева С. А., Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики: Практическое руководство. СПб.: Стройлеспечать, 1997.
- Громов С. А., Киссин М. Я., Якунина О. Н., Ерошина Е. С. Эпилепсия. Изменения личности. Лечение. СПб.: ИИЦ «Балтика», 2006.
- Громов С. А., Липатова Л. В., Якунина О. Н. Непсихотические психические и когнитивные расстройства у больных эпилепсией со стойким контролем припадков и их динамика в процессе лечения // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2016. № 4. С. 17–24.
- Использование опросника качества жизни (версия ВОЗ) в психиатрической практике: пособие для врачей и психологов / Сост. Г. В. Бурковский, А. П. Коцюбинский, Е. В. Левченко, А. С. Ломаченков. СПб., 1998.
- Незнанов Н. Г., Громов С. А., Михайлов В. А., Табулина С. Д., Ерошина Е. С., Коровина С. А. Эпилепсия, качество жизни, лечение. СПб.: ВМА, 2005.

- Петрова А. Е. Основные психологические особенности у эпилептиков // Эпилепсия (основные вопросы патогенеза): Труды клиники нервных болезней I ММИ. М. 1937. Вып. 2. С. 353–398.
- Росляков В. С. Клинико-патопсихологическая характеристика после-припадочного состояния // Вопросы патопсихологии: Сб. трудов МНИИ психиатрии МЗ РСФСР. 1970. Т. 62. С. 190–196.
- Середина М. И. О влиянии эпилептического припадка на условные связи первой и второй сигнальных систем, а также на безусловные связи // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 1952. Т. 2 (5). С. 653–667.
- Собчик Л. Н. Пособие по применению психологической методики ММРІ. М., 1971.
- Тепеницина Т. И. Анализ ошибок при исследовании внимания методом корректурной пробы // Вопросы психологии. 1959. № 5. С. 145–153.
- Федотенкова Т. Н., Якунина О. Н. Динамика клинико-психологических показателей у больных эпилепсией в зависимости от терапевтического эффекта в процессе длительного наблюдения // Медико-психологические аспекты эпилепсии: Межвузовский сборник научных трудов. Саранск, 1987. С. 83–88.
- Хижняков В. И. Личность больного эпилепсией в семье: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1972.
- Якунина О. Н. Психологическая диагностика внутрисемейных отношений больных эпилепсией // Российская эпилептология в современном мире: Материалы Конгресса с международным участием (17–19 февраля 2010 г., Санкт-Петербург). СПб., 2010. С. 91–92.
- Якунина О. Н., Липатова Л. В. Клинико-психологические и возрастные особенности больных эпилепсией. // Вестник психотерапии. Научно-практический журнал. 2012. № 44 (49). С. 30–40.
- Якунина О. Н., Липатова Л. В. Некоторые корреляционные соотношения стратегий совладающего поведения у больных эпилепсией: Юбилейный конгресс с международным участием: XX Давиденковские чтения: Сборник тезисов. СПб.: Человек и его здоровье, 2018. С. 460–462.

Историческая преимственность в исследовании якутского менталитета

Н. Д. Елисеева

В Якутии проживают более десяти коренных народов и еще больше — других народов, прибывших в Якутию начиная с XVII в. Титульным этносом являются якуты, или народ саха. Это двойное наименование они получили из-за того, что в первых челобитных царю казаками было использовано название «якуты», и с XVIII в. по XX в. было принято называть саха якутами. Официальное принятие на государственном уровне исконного названия — саха — было сделано после принятия суверенитета республикой в 1990 г.

В статье обобщены результаты исследований различных аспектов жизнедеятельности коренных народов Якутии представителями различных наук. Это труды по этнографии, философии, культурологии, педагогике и психологии дореволюционного, советского и российского периодов.

Дореволюционный период исследования

История изучения якутского менталитета началась в XVIII в. Первыми трудами стали этнографические наблюдения русских путешественников и политических ссыльных. Наиболее известными работами данного периода являются записки Р. К. Маак, А. Ф. Миддендорф, Н. А. Александрова, Д. Анучина, статьи Е. Ярославского, труды В. Серошевского и др.

По итогам анализа вышеуказанных идиографических исследований выявлено, что в менталитете коренных народов Якутии в XVIII и XIX в. были ярко выражены ценности взаимоподдержки, общения, а также ценности семьи. Культивировались такие качества, как смелость, выносливость, честность, трудолюбие, сострадание, искренность. В перечисленных характеристиках менталитета, конечно, есть общее с российским менталитетом (см., напр.: Кольцова, Журавлев, 2016; Психологические исследования..., 2018; и др.).

Гостеприимство же в Якутии имело другой характер: оно выражалось во взаимоподдержке. В. Л. Серошевский писал о том, что якуты не понимали, как это люди могут умирать от голода в больших населенных пунктах, ведь соседи всегда делятся с нуждающимися (Серошевский, 1999). Русские путешественники писали, что, несмотря на большие расстояния, они не брали в дорогу больших припасов, так как в любом доме с ними делились пищей, кровом и снабжали припасами. Р. Маак в своих путешествиях отмечал, что коренные жители не имели привычки благодарить за еду и кров, так как в суровых условиях Якутии это было обязательным условием выживания, а благодарности от хозяев удостоивался путник за хорошую беседу (Маак, 1994).

Отдельного внимания заслужила в трудах путешественников культура общения якутов. Оно имело ярко выраженный ритуальный характер, определяемый в первую очередь социальным положением собеседников. Путешественники описывали случаи, когда сначала скупой на слова и эмоции диалог при установлении контакта мог продолжаться всю ночь.

Неожиданностью была для путешественников горячая любовь якутов, при всей их сдержанности, к народному эпосу Олонхо: известно, что его изложение сказителем могло продолжаться семь суток (сегодня Олонхо входит в список нематериального наследия человечества по признанию ЮНЕСКО и считается одним из самых больших по объему во всем мире).

Особого упоминания заслужила способность якутов разговаривать глазами. Многие слова в речи собеседников нарочно опускались, оставляя некие пробелы, которые каждый из них мог интерпретировать самостоятельно. В общении большую роль играл взгляд, лишение человека глазного контакта использовалось как выражение недовольства. Н. Г. Чернышевский писал, что родители могли наказывать детей взглядом, не произнося ни одного слова (Чернышевский, 1940).

Якутов характеризировали как народ с гибким умом, трудолюбивый, склонный к творчеству, к ремеслам. Н. А. Александров пишет: «Дикарь по жизни, дикарь по вере и обычаям, якут перенимает у всех то, что он считает полезным; подражает всему, что ему нравится, но он никогда не обезличивает самого себя, не теряется среди других племен, не сливается даже и с русскими, а как был, так и остается якутом» (Александров, 1899). Как представители скотоводческой культуры якуты имели положительное отношение к материальным благам, в отличие от чукчей и юкагигов. В условиях центральной Якутии скотоводчество было центральной хозяйственной

деятельностью и давало возможность накопительства, поэтому богатство в понимании якутов ассоциировалось с трудолюбием. Охота и рыболовство, где немаловажную роль, помимо трудолюбия, играет удача, способствовали формированию равнодушия к материальным благам (данные факты подтверждаются исследованием А. И. Егоровой с соавторами, см.: Егорова и др., 2013¹).

Следует отметить, что исследований коренных народов севера — эвенов, эвенков, чукчей и юкагиров — сравнительно меньше, чем исследований якутов. Одной из причин этого может быть начавшийся процесс ассимиляции этих народов с якутами. Так, Е. Ярославский писал, что «знали тунгусский только старики, да и то, кажется, не все, а дети знали только якутский, да еще отдельные тунгусские слова» (Ярославский, 1979). Наиболее конкретные описания коренных народов севера можно найти в трудах В. Г. Богораз, Р. Ф. Итс и др. Считалось, что эвенки ловкие, отважные, предприимчивые, откровенные и т. д. Также есть этнографические описания, отражающие высокий социальный статус женщин в эвенкийском обществе. По многим традициям и рассказам путешественников видно, что статус северной эвенкийской женщины был выше, чем у якуток и чукчей (Алексеева, 2008). Первое подробное описание чукчей было сделано В. Г. Богораз в конце XIX—начале XX в. По итогам своих наблюдений автор пришел к выводу о том, что чукчи — народ вспыльчивый, упрямый и агрессивный. Известно, что чукчи были самым воинственным народом Севера. При этом Богораз отметил одну любопытную особенность чукчей — удивительную чувствительность к страданиям людей и животных (Богораз, 2011).

Из немногочисленных исследований видно, что существуют значимые различия между якутами и другими северными народами по отношению к жизни и смерти. Якуты, эвены, эвенки при встрече со смертью испытывают скорбь, печаль. Суицид был темой табу и остро осуждался обществом. У чукчей и юкагиров отношение к смерти спокойнее: у этих народов существовала добровольная смерть стариков (сенилицид), убийство детей (инфантицид) (Богораз, 2011).

Ярко выраженной особенностью якутов была любовь к родным местам. Они были сильно привязаны к своей Родине, к ее природе

1 Анализ персональной идентичности по методике «Кто Я» выявил, что чукчи в первую очередь описывают себя через отношение к другим людям, отношение к своему характеру, отношение к труду и меньше — через отношение к вещам.

и жизненному укладу. Совместное проживание имело для них большее значение, чем родство: В. Серошевский писал, что родовой строй якутов продиктован не кровными связями, а единым хозяйством и ареалом проживания (Серошевский, 1993).

Единым для всех коренных народов Якутии было отношение к природе: человек воспринимался как часть природного мира, который, в свою очередь, считался равным участником жизнедеятельности человека¹. Данное отношение получило яркое проявление в религиозных воззрениях народов. Существуют многочисленные описания обращений к духам через огонь, преподнесение подарков духам дороги, земли и т. д. (Р. К. Маак, В. Л. Серошевский, Н. Г. Чернышевский, Е. Ярославский и др.).

Единым для всех коренных народов также является особое отношение к детям и к пожилым людям, особая ценность и значимость семьи для человека. Р. К. Маак писал, что во многих якутских семьях воспитывались осиротевшие русские и эвенкийские дети (Маак, 1994). Более того, путешественники неоднократно отмечали, что у коренных народов не было вообще понятия «чужие дети». В. Л. Серошевский свидетельствует, что для них семейные узы были даже выше закона: он приводит пример, когда двенадцать сородичей дали лжеклятвы на суде, дабы защитить своего родственника (Серошевский, 1993).

Советский период исследования

В советское время начали проводиться социологические и психологические исследования якутского менталитета. Данный период характеризуется фрагментарностью исследований. Наиболее значимой работой является диссертационное исследование А. П. Оконешниковой (Оконешникова, 1986).

Исследователи отмечают, что в советский период начали происходить глубокие изменения в менталитете коренных народов. Основными причинами являлись большой миграционный поток (промышленное освоение Севера) и внедрение интернатной системы в арктическом регионе, которое привело к разрушению преемственности поколений.

1 Важно отметить интересный факт: по данным А. Л. Журавлева, субъект-субъектное отношение к природе и отдельным ее элементам возникло (или усиливалось) у жителей, длительно проживавших в экстремальных условиях, — в частности, на радиоактивно загрязненных территориях вследствие аварии на ЧАЭС (Журавлев, 1996; и др.).

В социологическом исследовании, проведенном отделом межнациональных отношений и этносоциальных процессов ИЯЛИ в 1988 г., было выявлено, что каждый пятый опрошенный (выборка 987 человек, из них 61,6% русских и 24,4% якутов) сталкивался с фактами неуважительного отношения к обычаям, традициям и языку коренных народов Севера. При этом русские респонденты также оценивали данное поведение как отрицательное. В. С. Луковцев отмечает, что изречение мигрантов «у нас на материке», «на большой земле», обозначая тем самым удаленность Якутии, олицетворяет психологическое отношение к своей жизни: мигранты считают, что настоящая жизнь может быть только на «материке» (Луковцев, 1989).

Можно выделить два типа мигрантов. Первый тип – люди с установкой на временное проживание на территории Якутии, про которых упоминал Луковцев. Второй тип – люди, аналогичные по характеру с русскими старожилами Севера, а отличительными особенностями последних являются толерантность и доброжелательность. По мнению А. Г. Чикачева, сегодня русских старожилов в Якутии можно охарактеризовать следующим образом: «по языку и самосознанию – русские, по антропологическим чертам – метисы, по способу ведения хозяйства близки к юагирам и северным якутам, по верованиям – христиане и язычники одновременно. Основными чертами характера являются: простота, дружелюбие, терпимость к другой вере, заимствование местных положительных традиций. Сегодня существует особый арктический вариант северорусской культуры. Переняв промысловый опыт коренных жителей, русские старожилы во многом усовершенствовали его и стали такими же умелыми следопытами и тонкими почитателями родной природы» (Чикачев, 2004).

Остановимся подробнее на исследовании А. П. Оконешниковой, единственном фундаментальном психологическом труде о якутах. Ценность данного исследования для нас заключается еще и в том, что его предметом явились авто- и гетеростереотипы якутов. Анастасией Петровной были выявлены следующие особенности менталитета народа саха: значимость ценности семьи, высокий уровень толерантности, а также высокая экологическая культура якутов. По итогам своего исследования она делает вывод о том, что межэтническое восприятие имеет значимую положительную корреляцию с социальной активностью (Оконешникова, 1986).

Российский период исследования

Наиболее активный период изучения якутского менталитета начался после распада СССР. Значимые исследования были проведены

в русле философской (А. Г. Новиков, В. Д. Михайлов, А. Д. Марфусалова и др.), социологической (У. А. Винокурова и др.) и педагогической (И. С. Портнягин, Б. Н. Попов, А. Г. Корнилова, А. А. Григорьева и др.) наук.

Всплеск интереса к изучению менталитета возник после выпуска монографии А. Г. Новикова «Менталитет народа саха». В данной монографии проводится идея о наличии у саха аласного патриотизма, который заключается в формировании привязанности и любви к конкретной местности – аласу. Причиной этого, по мнению исследователя, является большая территория Якутии, а также проживание отдельными семьями по аласам, в значительном удалении друг от друга (Новиков, 1995).

Следующей значимой работой, послужившей основой для дальнейших исследований, на наш взгляд, стала монография И. С. Портнягина «Этнопедагогика „Кут-сюр“». В данной работе проводится анализ религиозного воззрения народа саха – Учения Айыы – с точки зрения этнопедагогики. Дается подробный анализ нравственного содержания Учения Айыы. Иосиф Семенович пишет: «Северного человека с детства учили скромности и честности. Скромность считалась лучшим украшением молодости, а честность придает человеку уверенности. Одним из самых главных черт нравственного человека считалось трудолюбие и уважение к людям труда» (Портнягин, 1999).

В исследовании Н. Д. Елисеевой (Елисеева, 2015) было показано, что современные имплицитные представления народа саха о нравственном человеке связаны с его традиционными ценностями. Были выявлены такие особенности этих представлений, как расширение границ нравственного поведения за счет понимания природного мира как полноправного участника в жизни человека (см. также: Журавлев, 1996; и др.), ориентация на мнение группы, акцент на способность человека сотрудничать с социальным и природным миром.

В данный период были проведены многочисленные исследования этнопедагогических особенностей воспитания детей в семьях (Антонова, 1995; Григорьева, 1999; Попов, 2000 и др.). Выявлено, что традиционное воспитание детей у саха основывалось на труде, который имел четко разделенные полоролевые различия. Вместо физических наказаний в процессе воспитания они использовали техники и приемы «культуры молчания». Воспитанием обязаны были заниматься не только родители, но и другие родственники, и соседи. Помимо этого, существовала школа бабушек и дедушек, которая сохранилась и в наши дни (Григорьева, 1999). Таким образом, семья у коренных народов являлась не нуклеарной, а расширенной. С детства поощрялась самостоятельность детей.

Одной из уникальных работ можно считать монографию А. Д. Марфусаловой «Мудрость экотрадиций северян». В ней анализируется экологическое мировоззрение коренных народов Якутии, отмечаются его проявления в их менталитете. Августа Дмитриевна считает, что коренные народы относятся к типу людей, потребляющих природные ресурсы, у них нет стремления в их активном восполнении. Это связано с климато-географическими особенностями края: в условиях вечной мерзлоты сложно восполнять природные ресурсы, ими практически невозможно управлять. Отсюда у коренных народов выработалась стратегия приспособления, и в течение многих веков коренными народами Якутии были отобраны и усвоены природосберегающие обычаи и традиции (Марфусалова, 2002).

Психологические исследования проблем якутского менталитета российского периода характеризуются разнообразием и фрагментарностью. А. И. Егоровой было выявлено, что женщинам народа саха традиционно присущи андрогинные черты характера (Егорова, 1997). У. А. Винокурова считает, что в наши дни в связи с повышением деловой активности женщин саха их социальный статус стал выше (Винокурова, 1992). Вместе с тем, по данным А. И. Егоровой, в наши дни у мужчин саха начали проявляться андрогинные черты, а по данным исследования Н. М. Мельниковой, проведенном в Якутске на разнорасовой выборке, традиционное ожидание маскулинности мужчин и фемининности у женщин сохраняется среди молодежи (Мельникова, 1992). Исследования, проведенные Институтом психологии ЯГУ им. М. К. Аммосова, показали, что знание родного языка не входит в ядро этнического самосознания чукчей. Отмечается, что у чукчей сохраняется «культура молчания» в общении (Егорова и др., 2013). Исследование А. П. Оконешниковой и В. Н. Куницыной раскрывает содержание толерантности в нуклеарных и расширенных семьях. Так, в расширенной семье толерантность строится на следующих личностных качествах: сдержанность, терпимость к мелким семейным разногласиям. В расширенных семьях важными являются следующие ценности: понимание и доверие в семье, уважение к старшим и уважение к традициям. В семьях, состоящих из диады «родители—дети», фундаментом для толерантности являются следующие качества: альтруизм, благожелательность, отсутствие аморальности, эгоизма (Куницына, Оконешникова, 2007). А. П. Макарова выделяет следующие нравственные качества саха: культурность, воспитанность, умение понимать людей (Макарова, 2007). Результаты нашего исследования созвучны с результатами А. П. Макаровой: выделены такие их нравственные качества,

как ориентация на мнение группы, акцент на способность человека сотрудничать с социальным и природным миром (Елисеева, 2015).

Заключение

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что условно историю исследования якутского менталитета можно разделить на три периода: дореволюционный, советский и российский. Несмотря на узость предмета исследований в XVII—XIX вв., а также на их фрагментарность и разнородность в последующее время, во всех трех этапах наблюдаются преимственность научных фактов, стремление исследователей основываться на результатах своих предшественников, что способствовало дальнейшему углублению изучаемых вопросов. Следует также отметить, что наибольшее количество исследований было проведено по народу саха.

На первом, дореволюционном этапе преимущественно этнографами был собран материал, описывающий важнейшие особенности коренных народов. В менталитете народа саха отмечалась наибольшая выраженность ценностей взаимоподдержки, трудолюбия, предприимчивости, общения. Делался акцент на значимости ценности семьи, на особенностях отношения к детям и к бабушкам и дедушкам. Этнографы выделили различия между народом саха и другими коренными народами Севера (эвены, эвенки, чукчи, юкагиры) по следующим критериям: у саха материальные ценности более значимы (благосостояние — синоним трудолюбия), отношение к суициду у саха негативное, у чукчей и юкагиров же — нейтральное.

Главной особенностью второго периода изучения якутского менталитета стало проведение первых психологических исследований. Самой значимой работой стало диссертационное исследование А. П. Оконешниковой, в котором были выявлены высокая ценность семьи, высокий уровень толерантности и высокая экологическая культура саха. Проводились и социологические исследования. Основным акцентом делался на изучении особенностей миграции из центральной России в связи с промышленным освоением Севера, под влиянием которой начали происходить глубокие изменения в менталитете коренных народов Якутии.

Третий период изучения якутского менталитета отличается высокой активностью исследования данной проблемы представителями социогуманитарных наук. Исследовательский интерес вызывают не только изучение особенностей современной жизни коренных

народов Якутии, но и анализ их истории, религиозных воззрений и фольклорного наследия. Сформулированы тезисы этнопедагогических основ воспитания детей, нравственные постулаты Учения Айыы. Исследователи отмечают, что духовно-нравственные детерминанты традиционного менталитета коренных народов Якутии способствуют сохранению их уникальности в наши дни.

Литература

- Алексеева С. А. Традиционная семья у эвенов Якутии (конец XIX—начало XX в.). Новосибирск: Наука, 2008.
- Александров Н. А. Якуты. М.: Типография И. Я. Полякова, 1899.
- Богораз В. Г. Чукчи: социальная организация. М.: Книжный дом «Либроком», 2011.
- Винокурова У. А. Ценностные ориентации якутов в условиях урбанизации. М.: Наука, 1992.
- Григорьева А. А. Теория и практика семейной этнопедагогике народа саха. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: РАО, 1999.
- Егорова А. И. Внутриэтнические различия в полоролевых стереотипах супружеских пар народа саха: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1997.
- Егорова А. И., Нафанаилова М. С., Макарова А. П., Сидорова Т. Н. Особенности этнической идентичности чукчей, проживающих в Нижнеколымском районе РС(Я) // Вестник Северо-Восточного федерального государственного университета им. М. К. Аммосова. 2013. Т. 10. № 2. С. 150–159.
- Елисеева Н. Д. Представления народа саха о нравственном человеке. Якутск: РИО медиахолдинга, 2015.
- Журавлев А. Л. Динамика отношения человека к природе в посткатастрофный период (на примере аварии на ЧАЭС) // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996. С. 186–195.
- Куницына В. Н., Оконешникова А. П. Структура семьи и семейных привязанностей как фактор формирования толерантной личности / Под ред. А. И. Егоровой. Якутск: Изд-во Якутского гос. ун-та, 2007. С. 96–102.
- Иванов В. Ф. Историко-этнографическое изучение Якутии XVII–XVIII вв. М.: Наука, 1974.
- Интернационализация духовной жизни народов Якутской АССР: Сб. науч. трудов. Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1989.

- Кольцова В. А., Журавлев А. Л. Российский менталитет как предмет психологического исследования: сущностные характеристики и факторы формирования // Историогенез и современное состояние российского менталитета. Вып. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Е. Н. Холондович. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 7–37.
- Маак Р. К. Виллюйский округ. 2-ое изд. М.: Яна, 1994.
- Макарова А. П. Социально психологические особенности моральных сознания представителей этноса саха. Автореф. Дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2011
- Марфусалова А. Д. Мудрость экотрадиций северян. Якутск: ЯФ СО РАН, 2002.
- Мельникова Н. М. Социально-психологическая компетентность старшеклассников в общении: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1992.
- Новиков А. Г. О менталитете саха. Якутск: Изд-во Аналитического центра при Президенте РС (Я), 1996.
- Оконешникова А. П. Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1986.
- Павлова В. Н. Якутский героический этнос Олонхо: библиографический указатель. Якутск: Бичик, 2015.
- Попов Б. Культура семейного воспитания народов Севера. Якутск: Бичик, 2000.
- Портнягин И. С. Этнопедагогика «Кут-сур»: педагогические воззрения народа Саха. 2-е изд. М.: Academia, 1999.
- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Серошевский В. Л. Якуты. Опыт этнографического исследования. М.: [б. и.], 1993.
- Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические высказывания. М.: Изд-во Наркомпроса, 1940.
- Чикачев А. Г. Русские арктические старожилы: четыре века в Якутии // Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации в условиях модернизации общества: Материалы научно-практической конференции, посвященной Международному десятилетию коренных народов мира (Якутск, 15 декабря 2004 г.). Новосибирск: Наука, 2005. С. 167–170.
- Ярославский Е. О Якутии (труды дореволюционного периода) / Сост. П. У. Петров, В. Ф. Иванов. Якутск: Якутское книжное издательство, 1979.

Изменение научных представлений о феномене толпы в первые годы советской власти¹

Д. С. Горбатов

В конце 1920-х годов российская традиция исследований стихийных социальных объединений, отличающаяся многочисленностью публикаций, разнообразием и оригинальностью идей, прервалась по далеким от науки причинам. Каким образом на содержание теорий последних ее представителей повлияло осмысление февральской и октябрьской революций, первой мировой и гражданской войн, реалий первых лет советской власти? Так как новых имен в отечественной психологии толпы в 1920-е годы не появилось, ответ на этот вопрос потребует рассмотрения динамики воззрений тех, кто занимался проблематикой толпы в дореволюционный период и сохранил к ней научный интерес, став свидетелем бурных событий российской истории. Проанализируем соответствующие труды клинициста, психиатра и психофизиолога В. М. Бехтерева (1857–1927), военного врача, писателя и литературного критика Л. Н. Войтоловского (1875–1941), биолога и зоопсихолога В. А. Вагнера (1849–1934).

Рефлексология толпы В. М. Бехтерева

До революции ученый обращался к описанию толпы лишь для иллюстрации выраженности процессов внушения, своеобразного прививания идей, эмоций и психофизических состояний вне сферы личностного контроля и осознания ситуации (Бехтерев, 1908). Массовая паника, коллективные галлюцинации, психические эпидемии, влияние вожаков на ведомых — таковы проявления этого «психического микроба», способного негативным образом повлиять на душевное состояние народа.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00302 «Толпа и личность: историко-психологическое исследование теорий XIX—начала XX вв.».

Более позднее внимание ученого к стихийным объединениям связано с разработкой им доктрины коллективной рефлексологии (Бехтерев, 1921). Толпа, с ее единством настроений, господством одной идеи, склонностью к стадной подчиненности и нивелировкой индивидуальных различий, выступала некоей «собирающей личностью», наиболее пригодной для фактического уподобления групповых рефлексов индивидуальным.

В. М. Бехтерев избежал многих из методологических просчетов, характерных для западноевропейских исследователей толпы того времени. В частности, он выступал против тенденции к генерализации ключевого понятия, некритичного перенесения его на иные типы социальных объединений; подвергал обоснованной критике тезис о заведомом снижении групповой интеллектуальной активности в сравнении с индивидуальной; не соглашался с мнением о выраженности «преступного начала» в активности народных масс; оспаривал правомерность классификаций толп, основывающихся на приписывании стабильных социально-демографических признаков весьма разнородному и изменчивому по своей природе образованию; возражал тем, кто пытался чрезмерно сузить спектр воздействий на личность в толпе до сочетания внушения с подражанием или заражением (Бехтерев, 1921).

Заслуживает внимания стремление В. М. Бехтерева перевести исследования социальных объединений на объективную основу. Однако объяснительный потенциал коллективной рефлексологии оказался для этого недостаточным в силу механистичности представлений о совместном поведении, ориентации на отчетливо редуционистские трактовки социальных и психических феноменов, неправомерности переноса закономерностей психики на сферу общественной жизни, а также игнорирования диалектического подхода при анализе проблематики личности и общества (Будилова, 1972).

Уточним, что по отношению к стихийным объединениям в парадигме коллективной рефлексологии В. М. Бехтерева целесообразно различать метод эмпирического изучения массовидных феноменов, которому свойственны принципиальные ограничения, и способ интерпретации социально-психологических процессов в условиях толпы, до сих пор представляющий научный интерес (Горбатов, Большаков, 2015). Действительно, попытка эмпирически выявить связи между воздействиями на толпу и ее рефlekсами не удалась. Вне пределов лаборатории применение рефлексологического подхода оказалось затруднено, во-первых, тем, что многие социальные события отличаются недоступностью для непосредственного наблюдения

и причинно-следственной неоднозначностью проявлений; во-вторых, вследствие того, что конкретное воздействие на толпу обычно влечет за собой не какой-то один, но конгломерат индивидуальных и коллективных рефлексов разных типов, не поддающийся исчерпывающему анализу; в-третьих, ввиду невозможности объективной регистрации в условиях общественной жизни принципиально важного периода скрытого формирования рефлекса; в-четвертых, из-за затрудненности учета различий толп по не всегда явным критериям модальности и интенсивности настроения, поводов к объединению, активности, сплоченности, однородности состава, степени физической стесненности и проч.

В то же время парадигма коллективной рефлексологии дает, например, убедительное объяснение того, как средство достижения общей цели может замещать саму цель. Согласно В. М. Бехтереву, вначале цель служит возбудителем рефлекса, но позже средство как явление, предшествующее цели, само становится раздражителем, однако вызывает уже иной рефлекс. Так, «во время великих революций проповедь свободы и равенства как средства к общественному благополучию, в конце концов, становится самоцелью, приводя на первых порах к разрушению социального благополучия» (Бехтерев, 1921). Не менее интересна логика рефлексологических рассуждений о влиянии мимико-соматических реакций на формирование готовности к действиям, об изменениях отношений толпы к прежним убеждениям и кумирам, о закономерностях массовых галлюцинаций, о механизмах паники и групповой агрессии.

Эмотивно-центрированный подход Л. Н. Войтоловского

В дореволюционный период исследователь посвятил проблематике толпы сначала небольшую брошюру (Войтоловский, 1904), а позже серию журнальных статей (Войтоловский, 1912). В них он постулировал, что пребывание в стихийном объединении вызывает неизбежные физиологические изменения, отражающиеся в приливе энергии, усилении экспансивности эмоций и импульсивности поведения на фоне временного ослабления интеллектуального и волевого начал. Автором отмечалось, что предшествовавшие исследователи, во-первых, преднамеренно патологизировали толпу, а во-вторых, не смогли оценить могущества коллективных порывов, в которых человек раскрывает свою душевную и физическую мощь, переживает ощущения полноты жизни и упоения от единения с другими. С его точки зрения, правильнее говорить не о подавлении личности,

а об увеличении ее потенциала в силу особой «прибавочной энергии масс», не о преступном характере толпы, а о ее склонности к любому экстремальному поведению, не о готовности слепо подчиняться, но о доминировании толпы над волей временных вожаков.

В середине 1920-х годов автор выпустил две части «Очерков коллективной психологии» из трех анонсированных. При этом первая часть (Войтоловский, 1925а) явилась перепечаткой статей (Войтоловский, 1912), опубликованных ранее в научно-литературном журнале марксистской ориентации. Дословно повторялись, к примеру, фразы о «нашумевшей года три назад диссертации», о некоем ученом, который «недавно ополчился» на идеи другого, и т. п. Даже высказывания о «неотразимых» законах истории, о развитии человечества путем классово-войсковой борьбы и о грядущих завоеваниях социализма не были, как выясняется, продиктованы реалиями новой жизни. Опыт участия Л. Н. Войтоловского в империалистической и гражданской войнах отразился лишь в нескольких выразительных вставках (свидетельстве о влиянии канонады на настроения войск, пересказах солдатских легенд о волшебном белом всаднике и о спасающем от пуль особом корешке, истории о красноармейце, убедившем однопольчан в своем богоподобии и неуязвимости, но не выдержавшем испытания массированной пальбой).

Вторая часть книги (Войтоловский, 1925б) содержала существенные дополнения прежних идей. В частности, в активности толпы прослеживалось четыре эмотивных этапа: «брожения», «податливости», «концентрации» и «действия». С первым, являющимся предпосылкой образования «коллективной души», соотнесено возникновение множества нестабильных и разнородных побуждений и переживаний. В пределах второго этапа толпа с равной вероятностью готова сделать общими любые эмоции. На третьем, в условиях нарастания физиологического возбуждения, поведение вожаков или жертв становится той искрой, что вызовет неизбежную детонацию. Охваченная страстью, толпа постарается дойти до ее предельных проявлений. Наконец, на последнем этапе интенсивная совместная активность обеспечит разрядку напряжения.

Текст изобилует цитированием лидеров большевиков, прежде всего Л. Троцкого, и объемных фрагментов из книг пролетарских писателей. Сами авторские интонации, местами меняющиеся от энтузиазма до экзальтации, от патетики до своеобразной елейности, демонстрируют абсолютное принятие советской идеологии и морали.

Показательно, как Л. Н. Войтоловский, на правах строителя нового мира, где толпа не является чуждой стихией, противопостав-

ляет вожаков и вождей. Если первые – не более чем ситуативные лидеры, на время выдвигаемые для исполнения актуальных желаний, выражения общих чувств и руководства действиями, то вторые – уникальные люди будущего, имена которых «занесены в революционные святцы», всегда проявляют способность вести толпу за собой, выступая воплощением классовой воли и олицетворением власти передового отряда пролетариата.

Несмотря на ряд заблуждений Л. Н. Войтоловского, обусловленных использованием толпы в качестве системообразующего концепта в исследованиях социальных объединений (Горбатов, Большаков, 2015), неверно было бы утверждать, что эмотивно-центрированный подход в полной мере утратил научное значение. Его положения могут сыграть определенную роль в противостоянии современному тренду (Borch, 2006; Горбатов, Байчик, 2018) интерпретации стихийных объединений с позиций индивидуализма и социального когнитивизма при явной недооценке иррациональных, интерактивных и эмотивных аспектов массового поведения.

Теория инстинктов толпы В. А. Вагнера

До революции этот видный деятель отечественной науки опубликовал статью, в которой поведение в толпе описывалось как обусловленное инстинктами, сформировавшимися на различных этапах эволюции (Вагнер, 1905). Так, наследием «агрегаций» насекомых и рыб стал массовый инстинкт, при котором множественные касания, мелькания и шумы при перемещении вызывают нервное возбуждение особей, способное усилить любую активность. От птиц и млекопитающих оказался заимствован стадный инстинкт, обеспечивший в целях самосохранения подражание самым сообразительным и опытным (стае-вожаческие объединения) или наиболее импульсивным (стае-стадные сообщества). От высших животных человеку достались социальные инстинкты, выражающиеся в избирательной привязанности, симпатии и альтруизме. Что же касается попыток современников описывать толпу как «эмбрион» общественного развития, делать выводы об интеллектуальной деградации каждого социального объединения, разделять стихийные объединения на преступные и добродетельные, подчеркивать особое значение вожаков или постулировать всеобщность в природе процесса подражания – все они воспринимались В. А. Вагнером как недоумения, порожденные игнорированием основ биологической науки.

В монографии, опубликованной им при советской власти (Вагнер, 1929), авторские трактовки стихийных объединений претерпели ряд изменений, которые трудно объяснить иначе, чем осмыслением исторических катаклизмов. В частности, в тексте уже не было ранее актуального для исследователя противопоставления стадной толпы, которая идет за примитивным вожаком в силу превратно реализуемого инстинкта самосохранения, толпе социальной, во главе с «героем» руководящейся мотивацией общественного долга. Прежние рассуждения автора о том, что «толпа стадная не всегда совершает преступление, но всегда готова его совершить; для социальной толпы преступление является неожиданной и не соответствующей ее инстинктам случайностью» (Вагнер, 1905), потеряли смысл после восприятия тех событий, где толпа обнаружила подлинное лицо. Изменился и образ вожака. Теперь он отличался тем, что из-за ущербности нервно-психической конституции быстрее и прочнее прочих попадал во власть примитивных инстинктов и только потому мог повести толпу за собой, но лишь до тех пор, пока его не сменил бы новый, «при непременном, однако, условии, чтобы этот другой был типом еще более низменным, грубым, чем первый» (Вагнер, 1929).

Не подлежит сомнению вклад В. А. Вагнера в формирование парадигмы инстинктов человека. Он одним из первых стал отстаивать ставший ключевым тезис, что наследуется не само инстинктивное действие, а границы, в пределах которых это действие выполняется (Колодкина, 2011). Точнее, под собственными инстинктами отныне подразумевались не комплексы операций, выполненные целесообразным образом без осознанного предвидения этой цели и релевантного научения, а лишь предваряющие эти операции мотивационные импульсы, наследуемые внерассудочные побуждения к ним. Следствием такого понимания проблемы стала невозможность объективной регистрации инстинктов человека и полная произвольность в понимании того, каково их общее количество, в чем их отличия от инстинктов на соседних этапах эволюции, как они соотносятся с жизненным опытом, волей, интеллектом, эмоциями, рефлексами и пр. Не случайно получилось так, что В. А. Вагнер описал стадный и социальные инстинкты как заведомые противоположности, тогда как У. Мак-Дауголл посчитал стадный инстинкт одним из социальных, а для У. Троттера эти два термина оказались синонимичными. Не менее показательным, что, по мнению первого из упомянутых авторов, устойчивое общественное развитие сможет обеспечить доминирование социальных инстинктов над стадным; по мнению второго

ученого, стадность является феноменом, приобретающим негативные и позитивные черты только в конкретном контексте; с точки зрения третьего, стадность — важнейшее условие стабильности общества (Горбатов, Большаков, 2017).

Заключение

В конце 1920-х годов отечественная психология толпы обладала значительным научным потенциалом. Трактовки В. М. Бехтеревым рефлексологической составляющей совместного поведения, описания Л. Н. Войтоловским эмотивного компонента стихийных образований и интерпретации, В. А. Вагнером — унаследованных внерассудочных побуждений к массовой активности, казалось бы, заложили прочный фундамент для продолжения ее развития. Однако в условиях советского строя дальнейшие исследования толпы стали невозможными в силу все новых политических и идеологических ограничений.

Судьба этих теорий оказалась одинаковой, несмотря на различия позиций исследователей по отношению к новой власти. В. М. Бехтерев еще мог выражать надежду, что «коллективный рефлекс большевизма» начнет разрушаться из-за внутреннего и внешнего торможения, и общественная жизнь постепенно войдет в спокойное русло (Бехтерев, 1921). Сторонник новых веяний В. Н. Войтоловский, поясняя на примере восточной сказки неоднозначность связи между классом, партией и вождем, отводил последнему роль «мудрого жениха аль-Рашида», сравнивал пролетариат с «чудесными садами Багдада», а партию одновременно соотносил как с прекрасным букетом из лучших цветов, тайная мудрость которого требовала истолкования вождем, так и с «не очнувшейся от лунатического сна невестой» (Войтоловский, 1925б, с. 63). В. А. Вагнер избегал любых неосторожных высказываний, всецело сосредоточившись на деталях того, каким образом человек «унаследовал от природы свою общественность» (Вагнер, 1929, с. 87).

Переосмысление воззрений данных ученых с позиций сегодняшнего дня создает определенные предпосылки к коррекции той ситуации в изучении стихийных объединений, когда, по выражению К. Борча, иррациональное оказалось рационализировано, а аномальное — нормализовано (Borch, 2006). Вполне вероятно, что построение системного подхода к исследованиям феномена толпы однажды потребует дополнения современных социально-когнитивных трактовок, сложившихся на основе концептов идентичности и са-

мокатегоризации, структурными элементами, берущими свое начало из теорий прошлых лет.

Литература

- Бехтерев В. М.* Внушение и его роль в общественной жизни. СПб.: Изд-во К. Л. Риккера, 1908.
- Бехтерев В. М.* Коллективная рефлексология. Пг.: Колос, 1921.
- Будилова Е. А.* Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972.
- Вагнер В.* Биология и психология толпы // Образование. 1905. № 9. С. 143–184.
- Вагнер В. А.* Психологические типы и коллективная психология (по данным биологических наук). Л.: Начатки знаний, 1929.
- Войтоловский Л. Н.* Роль чувства в коллективной психологии (опыт психофизиологического исследования толпы). К.: Лито-тип. товарищества И. Н. Кушнерев и К^о, 1904.
- Войтоловский Л. Н.* Очерки психологии коллективизма // Современный мир. 1912. № 9. С. 168–195; № 10. С. 174–195; № 12. С. 153–171.
- Войтоловский Л.* Очерки коллективной психологии: в 2 ч. Ч. 1. Психология масс. М.—Л.: Гос. изд-во, 1925а.
- Войтоловский Л.* Очерки коллективной психологии: в 2 ч. Ч. 2. Психология общественных движений. Л.: Гос. изд-во, 1925б.
- Горбатов Д. С., Байчик А. В.* Критика теории толпы Г. Лебона: историко-психологический аспект // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 137–146.
- Горбатов Д. С., Большаков С. Н.* Теории толпы в советской психологии 1920-х гг. // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 130–139.
- Горбатов Д. С., Большаков С. Н.* Психология толпы: теории стадного инстинкта начала XX века // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 98–106.
- Колодкина О. О.* Вклад В. А. Вагнера в развитие разных отраслей психологии. Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2011.
- Borch C.* The exclusion of the crowd: The destiny of a sociological figure of the irrational // European Journal of Social Theory. 2006. V. 9 (1). P. 83–102.

Метод психолого-исторической реконструкции как средство анализа проблемного поля: на примере проблемы низкой учебной мотивации

Т. П. Войтенко

Введение

«Есть проблемы, до которых нельзя долететь, но надо дойти, хромая...», — заметил Л. С. Выготский (Выготский, 1982). На сегодняшний день в психологической науке накопилось огромное множество «хронических» проблем, не находящих решения на протяжении десятков лет. Разрабатываются разные подходы к их решению, множатся теории, проблема — остается. Изучение такого сложного проблемного поля оставляет ощущение методологического тупика, и интерес к нему ученых нередко начинает снижаться...

Однако есть проблемы, которые не могут быть оставлены без внимания: их нерешенность влечет за собой серьезные негативные последствия в практике. Одной из них является низкая учебная мотивация школьников, нежелание детей учиться. Эта проблема в настоящее время достигла масштаба государственной значимости. Вопрос о «повышении мотивации к обучению» поставлен в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (п. 5б). Вхождение узкопрофессионального понятия «мотивация к обучению» в политический дискурс заметно накаляет проблему, но, к сожалению, не способствует ее решению. Между тем еще совсем недавно вопрос о «мотивации к обучению» вовсе не был проблемным — он решался легко и просто, как будничная задача...

Трудность решения «хронических» проблем, на наш взгляд, заключается прежде всего в отсутствии метода, позволяющего увидеть причины возникновения и нарастания проблемной ситуации в социокультурном контексте. Мы предположили, что для этого может быть использован метод психолого-исторической реконструкции (ПИР) с определенными модификациями. Представление результатов наших методических разработок и является целью настоящей работы.

Модификация метода ПИР осуществлялась в рамках культурно-исторического подхода и определялась его сопряжением с элементами метода Л. С. Выготского.

Метод ПИР: общая схема и модификации процедуры

Введение в научный арсенал метода ПИР неразрывно связано с деятельностью лаборатории исторической психологии Института психологии РАН, до 2018 г. возглавлявшейся В. А. Кольцовой. Назначением метода является выявление зависимости между историческими и психологическими феноменами. В известных на сегодняшний день работах ученых — А. Д. Барской, А. Я. Гуревича, Е. Г. Синякиной, Л. В. Спицыной и др. — эта задача решается путем реконструкции психического склада людей минувших эпох.

Наше обращение к методу ПИР предполагало его использование в иной плоскости. Удерживая исходное назначение метода — выявление зависимости между историческими и психологическими феноменами, — мы намеревались с его помощью показать культурно-историческую обусловленность «хронических» проблем психологической науки.

Конечной целью новой версии метода является проведение анализа противоречивых теоретических конструктов внутри «хронического» проблемного поля — для последующей реконструкции материала в новую, непротиворечивую теоретическую модель.

За основу нами была взята общая схема процедуры ПИР, разработанная В. А. Кольцовой и Л. В. Спицыной и уже вошедшая в учебно-методические издания (см.: Психология, 2009). Схема включает 4 цикла:

- изучение проблемной области, завершающееся выдвижением гипотез и подбором/конструкцией теоретической модели исследуемого предмета;
- подбор базы источников (в том числе из смежных дисциплин) в соответствии с заданной теоретической моделью;
- анализ и реконструкция материала отобранных источников через «концептуальную рамку» теоретической модели, создание языка для описания найденных закономерностей;
- описание полученных результатов (реконструированного предмета), его интерпретация и формулировка выводов.

Смена целевой установки метода ПИР и его сопряжение с методом Л. С. Выготского в наибольшей степени отражаются на особеннос-

тях первого и третьего циклов. Эти особенности обуславливаются отсутствием теоретической модели, которую можно было бы использовать в качестве «концептуальной рамки» ПИР. Теорий может быть много, но ни одна из них, очевидно, не позволяет решить обсуждаемую проблему, что и заводит ситуацию в тупик.

Ключевым моментом первого цикла — «Изучение проблемной области» — является ретроспективная историография обсуждаемой проблемы, выделение основных вех ее количественной и качественной динамики. Сутью историографического описания проблемы должен быть ее процессуальный анализ, основы которого заложил Л. С. Выготский (Выготский, 1983). Определяя процессуальный анализ как «динамическое развертывание главных моментов, образующих историческое течение данного процесса», ученый указал, что «основной задачей анализа при этом является возвращение процесса к его начальной стадии» (там же). Другими словами, историография проблемы должна быть развернута к моменту ее возникновения — к той исторической вехе, когда будничная задача, решаемая «сама собой» в обыденной жизни, начинает превращаться в научную проблему. Несколько перефразируя слова Л. С. Выготского, отметим, что такой анализ позволяет как бы «расплавить застывшую и окаменевшую» проблему, «превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных заменяющих друг друга моментов» — от самого источника (там же).

Целью историографического описания, «расплавляющего застывшую и окаменевшую» проблему, является вскрытие ее культурно-исторической обусловленности, *выдвижение гипотез(ы) о конкретных культурно-исторических факторах*, препятствовавших ее решению. Это первый «шаг» данного цикла.

Важнейшую особенность процессуального анализа Л. С. Выготский видел в его *каузальном характере* — нацеленности на вскрытие связей и отношений, лежащих в основе изучаемого явления. Этот анализ, как пишет автор, «спрашивает о возникновении и исчезновении, о причинах и условиях» (там же). Вторым «шагом» и конечным результатом первого цикла является реконструкция культурно-исторического контекста событий в соответствии с выдвинутой гипотезой. По своей сути этот второй «шаг» выступает как эмпирическое обоснование выдвинутой гипотезы, ее верификация конкретными историческими фактами и событиями. Совокупность обоих «шагов» — выдвижение гипотезы и ее верификация — представляет собой *реконструкцию историогенеза проблемы*, и цикл «Изучение проблемной области» в нашем случае может быть назван именно так.

Гипотеза является начальной формой теоретического знания. Построение развернутой теоретической модели на начальных этапах работы представляется невозможным. Если бы теоретический конструкт «лежал на поверхности», обсуждаемая проблема не превратилась бы в «хроническую». Поэтому в нашем случае именно гипотеза (а не теоретическая модель) выступает отправной точкой («концептуальной рамкой») в определении базы источников и последующей реконструкции отобранного из них материала. Построение теоретической модели в нашей модификации осуществляется только в четвертом цикле деятельности. Отличительной особенностью такой теоретической модели является ее *реконструктивный характер*. Основу новой теории составляют не эмпирические данные (полученные экспериментальным или каким-либо другим методом), а синтез, реконструкция имеющегося знания (полученного из отобранной базы источников) на основе исходной гипотезы.

Имеются, однако, серьезные трудности, связанные с реконструкцией новой теоретической модели. «Камнем преткновения» выступают многочисленные разрывы между теоретическими конструктами внутри «хронической» проблемной области, обусловленные импликацией ценностных оснований. За разными теоретическими моделями стоит разное понимание человека и его психической жизни. В конечном счете, вопрос упирается в определение специфики психологической науки (подробнее см.: Войтенко, 2011).

Как уже отмечалось, особенности нашей модификации метода ПИР заметно проявляются в третьем цикле. Отличия связаны с процедурой «Создание языка для описания найденных закономерностей». Указанные только что трудности делают эту процедуру двухэтапной. Прежде чем «создавать язык» новой теоретической конструкции (устранять разночтения понятий, «наводить мосты» между разными подходами и т. п.), необходимо определиться в антропологическом вопросе. При этом выбор антропологической модели должен учитывать ее интегративный ресурс, возможность снятия разрывов и противоречий между имеющимися теоретическими конструктами.

В наших построениях в качестве исходных допущений используются христианско-православные представления о человеке и его психической жизни. Данный подход требует заметного расширения источниковой базы, включения в нее серьезных богословских трудов. Процедура «создания языка» при таком подходе выступает как сопряжение научных и религиозных понятий.

В ходе работы с источниковой базой происходит *выдвижение гипотез(ы) второго порядка, которые, собственно, и определяют процесс реконструкции новой теоретической модели*. По характеру эти гипотезы представляют собой предположения о способах преодоления разрывов между теоретическими конструктами внутри «хронической» проблемной области. Таким образом, модифицированная схема ПИР включает в себя два ряда гипотез и два ряда реконструкций. В наглядном виде она представлена на рисунке 1.

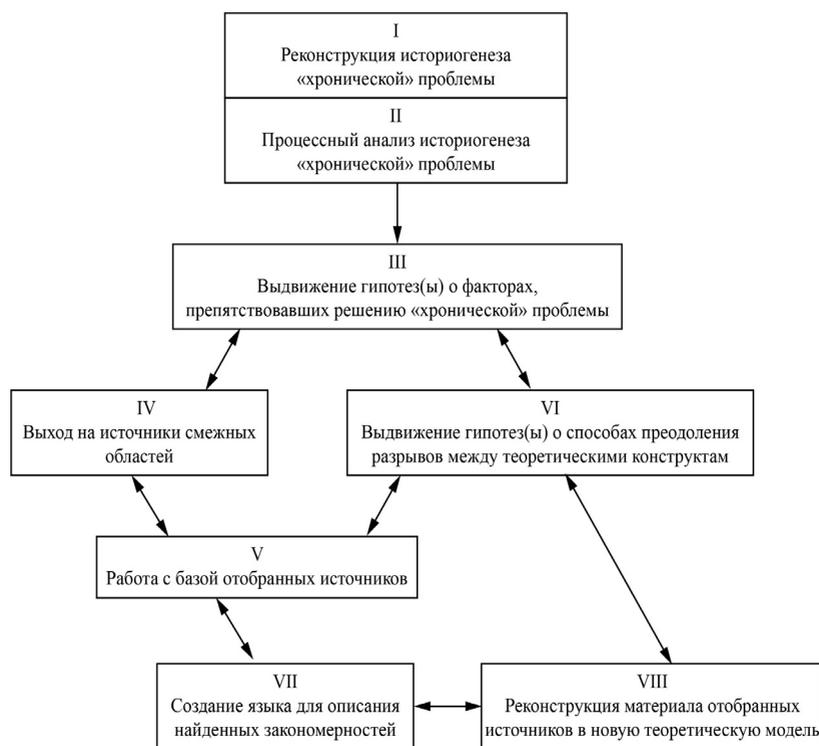


Рис. 1. Блок-схема психолого-исторической реконструкции на основе процессного анализа «хронической» проблемы психологии

Апробация модифицированной схемы ПИР на примере проблемы низкой учебной мотивации школьников

Возможности новой процедуры ПИР рассмотрим на примере проблемы низкой учебной мотивации школьников. Первым «шагом» яв-

ляется построение историографического описания проблемы с целью вскрытия ее культурно-исторической обусловленности.

Как уже отмечалось, проблема нежелания детей учиться появилась сравнительно недавно. Это произошло в конце 1960-х годов и вызвало бурный резонанс в родительско-учительской среде и научном сообществе. Возможно, антиучебные настроения встречались у школьников и раньше, но, по-видимому, в качестве единичных случаев, не привлекавших к себе особого внимания. В основной своей массе дети учиться хотели, причем это желание было столь сильным, что преодолеvalo все тяготы школьной жизни 1940–1960-х годов (военного и послевоенного времени): голод, холод, отсутствие тетрадей и учебников, чернил...

Появление у школьников нежелания учиться воздвигло серьезные барьеры между поколениями: взрослые, выдержавшие учебный труд в «тревожные и голодные» 1940–1960-е годы, не могли понять детей, не желавших учиться в «спокойные и сытые» 1970-е годы. На бытовом уровне непонимание проявлялось в многочисленных конфликтах между родителями и детьми. Так, в книге К. В. Бардина как типичный приводится следующий пример:

– Ну что ему, подлецу, еще надо? – закипая, думает отец или мать. – Одет, обут, сыто накормлен. По дому никаких забот не имеет. Что попросит – покупаем. Только учись – все условия! Мне бы такое в его годы... А он... (Бардин, 1980).

В научных кругах непонимание проявилось другим образом: сложилось представление о том, что причиной *нежелания детей учиться* является их *неумение учиться*. Усилия ученых сосредоточились на поиске ответа на вопрос: «Как научить ребенка учиться?». 1970–1990-е годы были отмечены бурными научными дискуссиями вокруг этого вопроса. В научный лексикон прочно вошло понятие «умение учиться», обозначающее владение общеучебными навыками (самоорганизации, мнемотехники, применения оптимальных стратегий мыслительных действий и т. п.). Многие известные отечественные и зарубежные авторы (Д. Хамблин, Н. Беннетт, Дж. Кэрролл, Б. Блум, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина, Л. А. Венгер, Н. Г. Салмина, Ю. К. Бабанский, Н. П. Локалова и др.) связывали формирование умения учиться с реализацией специальных – пропедевтических и/или коррекционных – программ. Было разработано множество программ, нацеленных на формирование метапредметных умений школьников. Однако *сформированные общеучебные умения* зачастую *оставались невостребованными* детьми. Е. Д. Божович, анализируя результативность обсуждаемых программ, отмечала, что дети, хоро-

шо зная приемы рациональной умственной деятельности, не пользуются ими без специального требования со стороны учителя; иными словами, эти приемы в реальности не становятся достоянием ребенка, «проходят мимо» его потребностей (Божович, 1999).

Среди подходов к формированию умения учиться особое место занимают труды авторов и разработчиков *теории учебной деятельности* (ТУД) Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман и др. Силами этих ученых была построена *новая модель учебного процесса*, получившая название «система развивающего обучения Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова». Модель развивающего обучения получила довольно широкий выход в практику: на рубеже столетий около 10% младших школьников России обучались по программам и учебникам, созданным на основе теории учебной деятельности. К сожалению, опыт апробации этой модели также оказался проблематичным: умение учиться у детей формировалось, но при этом значительная часть школьников занимала антиучебную позицию: «Умею учиться, но не хочу!». По мнению самих авторов и разработчиков ТУД такой опыт «не позволял самоуспокаиваться», побуждая к поискам «белых пятен» и дальнейшим разработкам как теории, так и практики (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992).

К началу XXI в. проблема нежелания детей учиться выросла до огромных размеров. Особенно неблагоприятно складывалась ситуация в школах крупных городов. По результатам исследований, до 90% старшеклассников не воспринимали учебный материал, считали это знание неактуальным. Обнажились нравственные корни проблемы: школьники стали демонстративно показывать отсутствие учебной мотивации, игнорировать требования учителей выполнять учебные задания (Мануйлов, 2003, с. 31).

В настоящее время уменьшилась нравственная распушенность в демонстрации школьниками своего нежелания учиться. На смену пришли безволие и полная апатия к обучению и школьной жизни вообще. По результатам анкетирования, проведенного нами в 2018 г. в рамках курсов повышения квалификации, более 80% учителей считают, что современные школьники в своем большинстве представляют аморфную, инертную массу, которую невозможно раскатать. Педагоги и родители находятся в полной растерянности...

Построение исторической ретроспективы обсуждаемой проблемы поставило задачу поиска конкретных культурно-исторических факторов, обусловивших ее возникновение и препятствовавших ее конструктивному решению.

Круг анализируемых источников, в которых мы искали ответы, не ограничивался научными изданиями. Использовались разные классы источников: и публицистические работы, и произведения устного народного творчества, и богословские труды. Два последних класса источников имели особенно важную роль: тема учения появилась в них задолго до возникновения системы школьного образования. Обращение к истокам учебной деятельности давало возможность увидеть ее исходный смысл. Среди научных работ «точкой отсчета» выступали исследования Л. И. Божович и ученых, представляющих научную школу Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Кратко обозначим основные моменты, выделенные в ходе процессного анализа проблемы нежелания детей учиться и позволившие выдвинуть гипотезу о культурно-исторических факторах, обусловивших ее возникновение и последующий генезис.

В исследованиях Л. И. Божович, выполненных в 1950–1960-е годы, было показано, что «на пороге школьной жизни» у ребенка появляется «социальное Я», возникает осознание себя в качестве субъекта в системе человеческих отношений. Новый уровень самосознания проявляется в стремлении взять на себя какие-то обязанности взрослых, стать помощником в семье, включиться в общественно значимую деятельность. У ребенка возникает устойчивое *соподчинение мотивов*, он «может преодолевать свои желания и действовать по нравственному мотиву „надо“» (Божович, 1951). Ведущими мотивами учения у школьника, осознающего себя субъектом социальных отношений, являются *широкие социальные мотивы*: «Чтобы быть полезным членом общества», «Чтобы быть нужным стране» и т. п. Другими словами, учеба в школе раскрывалась как деятельность, имеющая *нравственный смысл*.

Исследования Л. И. Божович проводились в годы, когда нравственная мотивация была *типичной* для людей. Здесь можно дать много ярких примеров: именно нравственная мотивация обеспечивала победы на полях сражений и бесперебойную работу «трудового фронта» в годы Великой Отечественной войны, «рекордно быстрое» восстановление хозяйства от послевоенной разрухи и выход на передовые рубежи освоения космоса... Вдохновляясь этими примерами, хотели учиться даже те, кому школьные науки давались с трудом. Учились, будучи полуголодными, не имея элементарно необходимых для этого условий: тетрадей, учебников, рабочего места...

Проникновение в 1970-е годы в уклад жизни индивидуалистических и гедонистических тенденций деформировало нравственный смысл школьного обучения. Школьные учителя и родители

стали говорить детям, что они учатся «для себя», «чтобы все знать». В научных кругах ведущей мотивацией школьного обучения стала считаться учебно-познавательная. Социальные мотивы сдвинулись на второе место; при этом в группу социальных мотивов стали входить такие *принципиально разнородные в нравственном отношении* мотивы, как «стремление к социальному признанию», «стремление к социально значимой деятельности», «чувство социального долга». Подобные тенденции сохраняются до сих пор (см.: Асмолов, 2010, с. 33–36).

Нравственный смысл школьного обучения оказался утраченным. Установки «Учиться интересно!», «Учись, чтобы все знать!», «Только учись!», «Учись для себя!» и т. п. не обладали достаточным мотивационным ресурсом. Нежелание детей учиться стало массовым феноменом.

Последующие годы характеризовались усилением нравственной деградации общественной жизни, разрушением моральных устоев. Усиливалась и проблема низкой учебной мотивации школьников. Несмотря на вовлечение множества ученых в ее решение, во втором десятилетии XXI в. эта проблема научно-профессионального сообщества выросла до государственных масштабов...

Реконструкция историогенеза проблемы низкой учебной мотивации и процессный анализ привели к выдвиганию нами гипотезы о том, что ключевым фактором, обусловившим ее возникновение и препятствовавшим ее конструктивному разрешению, является *нравственная деградация общественной жизни, имеющая своим следствием деформацию нравственного смысла школьного обучения*. Эта гипотеза служила «концептуальной рамкой» в последующей работе с источниковой базой. Через призму данной «концептуальной рамки», в первую очередь, были рассмотрены работы авторов и разработчиков ТУД (Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман и др.).

Обнаружение «белых пятен» теории учебной деятельности и выдвигание гипотез по ее достраиванию

Как уже отмечалось, труды ученых, представляющих научную школу Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, для нас имели особое значение. Было особенно важно открытие исследователями этой школы положительной связи между успешностью овладения учебной деятельностью и уровнем нравственного самосознания. Данная связь была установлена по результатам типологического анализа младших

школьников как субъектов учебной деятельности, проведенного Г. А. Цукерман. Оказалось, что наиболее успешные в плане овладения учебной деятельностью школьники (составившие так называемую «группу прорыва») значимо отличались от других детей по такому качеству, как «*обращенность на других*» (Цукерман, 1999).

Во-вторых, авторы и разработчики ТУД хорошо понимали важность смысловой регуляции. Они неоднократно отмечали, что рождение субъекта учебной деятельности начинается с открытия ребенком личностного смысла учения. Ученые справедливо замечали, что, не открыв для себя смысла обучения, школьник восстает против него, возникает «печально знаменитый школьный негативизм: „Ваша грамматика? – Мне этого не надо! Ваши формулы? – Я их не желаю! Ваша культура? – Зачем она мне!“» (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992).

Рассматривая труды авторов и разработчиков ТУД через призму обозначенной выше гипотезы, мы сделали два, на наш взгляд, важных предложения по достраиванию ТУД.

Первое связано со смысловой составляющей учебного процесса. Авторами и разработчиками ТУД упускалась из виду *нравственная сущность смысловой регуляции*. В дидактической модели Эльконина–Давыдова смысл ребенок должен был найти сам и как бы «из самого себя». Для этого младшим школьникам предлагались задания, обращенные к самосознанию: сочинения на тему «Самое важное в первом (втором, третьем) классе», «Что я люблю делать» и т. п. (Цукерман, 1999).

К сожалению, самостоятельное решение «задачи на смысл» младшему школьнику еще не по силам. Нравственный смысл учебной деятельности не может быть найден им самим — *он должен быть передан Взрослым*. Попытки самостоятельных индивидуальных поисков типа написания сочинений на тему «Самое важное в первом (втором, третьем) классе» могут приводить лишь к суррогатам, имеющим Эго-формулу. Именно это и показали работы детей: в качестве «самого главного» указывались ситуации, в которых удалось «показать себя»: «Однажды на уроке русского языка учительница спросила нас, что обозначает твердость согласного на конце слова. Выдвигались различные гипотезы, но все они оказались неправильными. А я сказал: отсутствие мягкого знака!» (там же).

Именно нравственный смысл образует коллективного субъекта учебной деятельности — общность педагогов и школьников. Рождение индивидуальных субъектов учебной деятельности начинается с открытия *личностного смысла учения как конкретизации общего*

нравственного смысла (в разрезе собственных способностей и возможностей). Нравственный смысл учебного процесса – важнейшее условие, требующее достраивания ТУД и необходимое для решения проблемы нежелания детей учиться.

Второе предложение касается понятия «умение учиться», неразрывно связанного с вопросом об учебной мотивации. К сожалению, данный вопрос в школе Эльконина – Давыдова являлся предметом разногласий. По мнению В. В. Давыдова, основу мотивации к учебной деятельности составляет *познавательная потребность, стремление школьника изучать и преобразовывать окружающий мир*. Согласно Д. Б. Эльконину, ядром мотивации к учебной деятельности является не познавательная потребность, а *потребность в самосовершенствовании*. Д. Б. Эльконин рассматривал учебную деятельность как активность, имеющую «самоустремленный характер»; еще в самом начале разработки теории учебной деятельности он писал: «Позиция школьника – не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписание учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя» (Эльконин, 1989).

Разработчики ТУД, развивая представления Д. Б. Эльконина, конкретизировали понятие «умение учиться» как «умение видеть и преодолевать собственную ограниченность» (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992). Однако реальная практика учебного процесса в системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова акцентировала лишь *рефлексивную* сторону данного умения. При этом его волевая сторона оставалась на заднем плане.

Можно ли снять предмет разногласий между Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым? Как включить в учебный процесс волевой компонент? Ответы на эти вопросы представляют собой выдвинутые нами *гипотезы*, определяющие процесс реконструкции, достраивания ТУД.

Реконструкция ТУД осуществлялась с привлечением источников смежных областей знания. Как уже отмечалось, немалую роль в этом играли богословские труды и произведения устного народного творчества. В трудах подвижников христианской Церкви слова «учение», «учитель», «ученик» имеют самое высокое значение, определяя собой *традицию* ученичества и учительства. В истоках этой традиции овладение умением учиться оказывается сопряженным с овладением *свободой воли*, а процесс учения раскрывается в своем высшем смысле – как *нравственное преображение человеческой личности через познание и преодоление греховной природы*. Именно этот высший нравственный смысл, практически полностью утраченный и забытый в современной образовательной практике, сохраня-

ется и приоткрывается в народных пословицах и поговорках: «Век – живи, век – учись!», «Ученье – свет, а неученье – тьма», «На ошибках учатся!», «Корень ученья горек, да плод его сладок»...

Обсуждение реконструированной модели ТУД требует отдельного внимания.

Заключение

Целью настоящей работы являлось представление и обсуждение нашей попытки модифицировать метод ПИР для анализа «хронических» проблем психологической науки, обрастающих противоречивым теоретическим полем. Конечным результатом анализа является реконструкция различных частей этих противоречивых теорий в новую, непротиворечивую теоретическую модель. Частным случаем реконструкции может быть достраивание ведущей теории внутри проблемного поля. Не претендуя на полноту и завершенность этой работы, мы представили ее первые результаты, которые, на наш взгляд, свидетельствуют о продуктивности метода ПИР в данном направлении деятельности. Он дал нам возможность не только увидеть культурно-историческую обусловленность феномена низкой учебной мотивации школьников, но и выдвинуть гипотезы, позволяющие достроить теорию учебной деятельности Эльконина – Давыдова.

Следует заметить, что представленные результаты, связанные с проблемой низкой учебной мотивации, являются фрагментом нашего исследования проблемы субъекта в части, касающейся становления субъекта учебной деятельности. Рассмотренный вариант реконструктивной процедуры применялся нами для анализа понятия «субъект» и принципа субъектного подхода в исторической ретроспективе (Войтенко, 2017). Нельзя также не сказать, что к самой идее использовать метод ПИР для анализа трудноразрешимой и запутанной проблемы субъекта нас подвела В. А. Кольцова. К сожалению, нам не удалось описать и представить на суд научной общности модифицированную версию метода ПИР при жизни Веры Александровны. С чувством глубокого уважения мы посвящаем эту статью ее светлой памяти.

Литература

Асмолов А. Г. Как проектировать УУД: от действия к мысли. Федеральный государственный образовательный стандарт. М.: Просвещение, 2010. С. 33–36.

- Бардин К. В. Если Ваш ребенок не хочет учиться. М.: Педагогика, 1980.
- Божович Е. Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. М.: МПСИ, 1999.
- Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. С. 29–104.
- Войтенко Т. П. Психология как научная дисциплина: специфика исследовательской логики и нормативной методологии // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 3 ч. Ч. 1 / Отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. С. 29–33.
- Войтенко Т. П. Принцип субъектного подхода в психологии и педагогике: проблема антропологического контекста // Вестник ПСТГУ. 2017. № 1. С. 67–83.
- Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291–437.
- Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.
- Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
- Мануйлов Ю. С. Воспитание средой: Сборник статей разных лет. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003.
- Психология: Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2009.
- Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 3–18.
- Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 239–284.

Этапы развития проблемы потребностей в рамках психологических концепций

Н. Р. Апреликова, Д. А. Китова

Введение

Потребности выступают предметом исследования различных наук — философии, социологии, экономики, политологии, психологии, — которые по-разному определяют сущность, функции и механизмы их реализации (Божович, 1968; Додонов, 1984; Здравомыслов, 1986; Ильин, 2002; Левин, 2001; Леонтьев, 1975; Ломов, 1984; Магун, 1983; Маслоу, 2003; Павлов, 2001; Платонов, 1986; Рубинштейн, 2002; Симонов, 1987; Узнадзе, 1982; Ухтомский, 2002; Фрейд, 1923; Хебб, 1949; Ядов, 1975; и др.). В психологии потребности личности также принято рассматривать с различных точек зрения: как потребности, осознаваемые человеком на уровне *ощущений* (биологические потребности) и на уровне *понимания* (социальные потребности); как стремление к пребыванию в зоне комфорта и избегания перехода в зону дискомфорта; как стремление к достижению психосоциального благополучия; как деятельность, в которой личность находит реализацию и удовлетворение; через призму сопровождающих их эмоций и т. д. (см., напр.: Актуальные проблемы..., 2015; Апреликова, Китова, 2018; Журавлев и др., 2017; Проблемы социальных конфликтов..., 2018; Психологические исследования..., 2018).

Теоретико-методологические подходы к исследованию потребностей

Важно отметить, что потребности личности могут быть не только ориентированы на удовлетворение «нужды» или достижение конкретного результата, но и *инициированы* самой личностью ради эмоциональных переживаний (В. А. Василенко, Б. И. Додонов) или активизироваться *деструктивными посылками*, способными нанести вред здоровью или жизни человека. В качестве посылов активации

потребностей можно рассматривать, например, такие ситуации, как избавление от «серых будней», стремление к интенсификации переживаний через *рискованное поведение* (В. С. Магун). Человек может стремиться не только к реализации конкретных и измеримых потребностей: его действия могут быть мотивированы, например, *стремлением стать лучше*, а это бесконечный процесс (К. Левин). В данной связи уместно вспомнить Э. Фромма, который отмечал, что человеческое существование начинается тогда, когда достигается определенный предел развития деятельности, не обусловленный врожденными механизмами, когда приспособление к природе утрачивает свои доминирующие функции и человек освобождается «от инстинктивной предопределенности действий» и переходит «от пассивного приспособления к активному» (Фромм, 2008).

В психологической науке существует разнообразие и в объяснении *механизмов активации* потребностей. Стандартная (классическая) совокупность объяснений преимущественно включает в себя несколько наиболее распространенных позиций.

В первом случае потребности рассматриваются как ощущения дискомфорта на уровне реакций *мозга и нервной системы*. Так, академик А. А. Ухтомский указывал на естественно-физиологический характер потребностей, которые представлены как «устойчивые очаги возбуждения определенных нервных центров» (Ухтомский, 2002).

Во втором случае потребности рассматриваются как *несоответствие* реального состояния человека желаемому, что активизирует его стремление к преодолению этого дискомфорта. Так, Д. К. Макклелланд предложил рассматривать активацию потребностей как результат отклонения внешней (или внутренней) реальности от сложившихся ожиданий субъекта. Им были выделены три вида такого рода потребностей: потребности в достижении, причастности и власти. Стремление к преодолению дискомфорта, вызванного несоответствием реального состояния желаемому, по мнению автора, опирается на осознаваемые и неосознаваемые механизмы психики.

В третьем случае потребности рассматриваются как направленность личности на осознание и *преодоление негативных* с ее точки зрения факторов, препятствующих ее равновесному психологическому состоянию (концепция гомеостаза). В числе сторонников данной концепции можно назвать У. Кеннона, который определил ее как «постоянство внутренней среды организма» (Cannon, 1935). По убеждению автора, это постоянство сохраняется за счет саморегуляции: организм самостоятельно заботится о поддержании равновесного состояния, приспособляясь к изменяющейся внешней

среде. Таким образом, теория гомеостаза «перекочевала» из мира физиологии в социальный мир, показав широкие возможности ее применения в различных областях гуманитарной науки. В частности, в социологии эта теория связана с концепциями стабилизации общественных отношений, а в экономике — с концепцией укрепления экономической системы.

В четвертом случае механизмы реализации потребностей личности объясняются посредством фиксации внимания человека на тех или иных объектах, способных удовлетворить его насущную потребность, что лежит в основе *избирательности восприятия* («у кого что болит, тот о том и говорит»). Один из сторонников данной позиции Е. П. Ильин указывал, что подобная фиксация внимания определяется автономно, исходя из *индивидуально-личностных позиций* (Ильин, 2002).

Развитие основных концепций теорий потребностей в психологии

Авторские концепции потребностей, разработанные психологами, достаточно разнообразны и, как правило, представляют собой сложную, развернутую и логически обоснованную цепь рассуждений. Так, И. М. Сеченов отмечал, что потребности человека выступают важным фактором его *развития*, основным фундаментом существования живого организма наравне с обменом веществ. Он также подчеркивал, что организм человека, как и любая живая система, неспособен поддерживать свое внутреннее динамическое равновесие или развиваться вне взаимодействия с *окружающей средой*. Широко известно и его утверждение о том, что чем больше и разнообразнее потребности живого организма, тем он активнее, тем шире диапазон его интересов, уровень экспансии и конкурентоспособности в борьбе за существование (Сеченов, 1953).

Известный советский и российский психолог Б. С. Братусь (Братусь, 1997) представил четыре уровня развития потребностей личности, исходя из преобладающего способа ее отношения к себе и другому. Автор задает нулевой уровень социальной активности, который рассматривает как ситуационно-смысловой, обуславливающий активацию потребности, т. е. желание включиться в конкретную социальную ситуацию. К людям, развитие потребностей которых находится на первом уровне (эгоцентрическом), автор относит тех, кто нацелен преимущественно на достижение личных интересов, относится к другим потребительно. Второй, качественно иной, уровень — группцентрический: позитивное отношение человека к другому опреде-

ляется вхождением последнего в круг его близких людей. И третий уровень – просоциальный (гуманистический), при котором любой человек воспринимается как самоценность, т. е. позитивное отношение к другому не детерминируется фактом его принадлежности к конкретной группе (там же).

Своеобразно отнеслись к объяснению феномена потребностей сторонники концепции бихевиоризма. Так, Дж. Уотсон, опираясь на объективно наблюдаемые реакции живых существ на различного рода раздражители, предположил, что за каждым внешним воздействием (стимулом) незамедлительно следует «реакция». В социальной психологии эта позиция известна под именем «подчинения человека» правилу «кнута и пряника», где в роли «кнута» может выступать страх, а «пряником» является врожденная потребность обладать чем-либо. Концепция бихевиористов, как известно, активно подвергалась критике в связи с игнорированием сторонниками этого направления возможностей «регулирующего воздействия сознания» на поведение человека. В частности, широко известен диспут между Уолтером и МакДугаллом (Watson, McDougall, 1929).

Анализируя развитие представлений о феномене потребностей, невозможно обойти вниманием теорию А. Маслоу. Автор представил иерархическую концепцию потребностей, в которой высшую позицию занимает потребность в самоактуализации. Несмотря на свою фундаментальность и прорывную сущность, его теория также получила много критических замечаний. А. Н. Леонтьев назвал ее неудачной, основываясь на позиции, что отношения между мотивами являются относительными и определяются складывающимися в процессе общественной деятельности связями субъекта. Он также акцентировал внимание на том, что ни биологические, ни материальные условия не могут быть приравнены природе социальных потребностей, – потребностей индивида во взаимодействии с другими людьми и обществом (Леонтьев, 1971).

Теория Маслоу оказала влияние и на классификацию потребностей С. Б. Каверина, который выделил «потребности сохранения» и «потребности развития» (Каверин, 1998). Первые, по мнению автора, удовлетворяются в пределах общепринятых социальных стандартов (норм), а вторые превосходят нормы существования «среднестатистического человека». В теории С. Б. Каверина присутствуют позиции, которые не нашли отражения в теории Маслоу. Так, автор рассуждает о наличии трех разновидностей потребностей: потребность как объект (желание обладать чем-либо), потребность как состояние (осознание нужды, нехватки чего-либо) и потребность как свойство

(принципы отношения к миру). Автор разделил потребности на биологические, социальные и идеальные (направленные на познание окружающего мира), указав при этом, что существуют социальные потребности «для себя» и социальные потребности «для других».

Новый виток развития теория потребностей получила в конце 1950-х годов посредством включения в нее динамических элементов, – в частности, в двухфакторной модели потребностей Ф. Герцберга. Автор показал, что на удовлетворение потребностей влияют факторы ожидания, которые включены в такие протяженные во времени схемы, как «затраты труда–результат» и «ожидание–результат–вознаграждение». Герцберг также утверждал, что в структуре потребностей функционируют два вида факторов: гигиенические (связанные с внешней средой) и мотивирующие (связанные с характером работы) (Херцберг, Моснер, Блох Снидерман, 1959).

К. Левин в процессе поиска «адекватных научных понятий», которые позволили бы осознать сочетание конкретных психологических структур, выступающих непосредственными детерминантами поведения конкретного индивида, обратился к феномену «намерение». Автор отмечает, что в случае отсутствия «естественной потребности в выполнении соответствующего действия или даже когда налицо естественная потребность противоположного характера» для «фильтрации» потребностей люди вынуждены обращаться к намерению (Левин, 2001, с. 253). Он утверждал также, что удовлетворенные потребности вытесняются из сознания и перестают беспокоить, а неудовлетворенные (активные) вызывают дискомфорт, в силу чего человек стремится «завершить гештальт», т. е. удовлетворить потребность. Неудовлетворенные потребности (незавершенный гештальт) сохраняются в качестве психического напряжения и «ожидают» своего удовлетворения.

Более того, К. Левин в рамках теории потребностей начал рассматривать *пространственные* аспекты проблемы. В частности, автор придерживался позиции, что организм и среда всегда находятся в контакте друг с другом, и ввел понятие границы, функционирующей между ними.

Основываясь на уже известной теории гомеостаза, В. С. Магун (Магун, 1983) перевел объективные (среда) и субъективные (личность) категории в поле социальной психологии, а затем и в психологию развития. Так, в основу анализа механизмов социального взаимодействия людей он вводит понятие блага. По мнению автора, благо – это желаемое состояние личности, а механизмом развития потребностей выступает потребность субъекта сохранить это

состояние. Отклонение от состояния блага активизирует (включает) потребность, которая движима предпосылками достижения итогового благополучия целостной системы «человек—потребность—общество»¹. В качестве итоговой ценности, задающей гармоничное состояние системы, рассматривается процесс совершенствования личности. Такая гармония, по мнению автора, и выступает условием достижения психологического комфорта, — «социально-психологического гомеостаза» (там же).

На рубеже 1950—1960-х годов Е. Даффи и Д. Хебб представили теорию оптимальной активации (Hebb, 1958). Теория основывается на позиции, что поведение индивида тем эффективнее, чем ближе к некоторому оптимуму его уровень активации. По мнению авторов, организм стремится поддерживать оптимальный уровень активации, который дает ему возможность наиболее эффективного функционирования.

Не менее интересный аспект изучения анализируемой проблемы связан с исследованием потребностей в контексте *эволюционного развития*, с положением о том, что их количество в процессе филогенеза и онтогенеза возрастает. В частности, Э. Геккель разработал раннюю теорию биогенеза (Haeckel, 1868); Э. Эриксон (Эриксон, 2006) показал, что процесс развития неразрывно связан с определенной задачей, необходимость решения которой привязана к тому или иному возрасту человека. Можно упомянуть и о выявленных Ш. Бюлер (см.: Логинова, 1980) пяти фазах жизненного цикла, строго соотносимых с биологическим возрастом. Приверженцами эволюционной теории развития как в рамках филогенеза (растения—примитивные животные—высокоразвитые животные—человек), так и в рамках онтогенеза (новорожденный—грудной младенец—дошкольник—школьник—взрослый человек) были многие отечественные ученые (Божович, 1968; Выготский, 1934; Запорожец, 1986; Лурия, 1963; Рубинштейн, 1946; Эльконин, 1989; и др.).

Впоследствии исследование проблемы было дополнено еще рядом ярких разработок. Теория потребностей Г. Мюррея рассматривает способы удовлетворения потребностей в достижении и вариации этих способов в зависимости от функциональных форм от интроверсии до экстраверсии. Им же введены понятия проактивных и реактивных состояний (Murray, 1968). К. Обуховский (Обуховский, 1972,

2003) сформулировал концепцию развития потребностей в контексте саморегулирующей деятельности и представил пять их уровней: самосохранения, сохранения вида, познавательные, потребности в эмоциональном контакте и в смысле жизни. В зарубежных психоаналитических исследованиях (У. Мак-Дугалл, З. Фрейд и др.) потребности рассматриваются как источник энергии, движущая сила и цель, которые проявляют себя в инстинктах и влечениях человека. Н. С. Кузнецов (Кузнецов, 1992) показал мотивирующую роль потребностей человека и их взаимосвязь с внешним миром. Он отметил, что если не учитывать субъективный характер потребностей (переживания беспокойства, неудовлетворенности, напряженности, страдания), то сущность самой потребности не будет раскрыта. Ш. Н. Чхартишвили дал классификацию потребностей по структурным основаниям (биологической, психологической, социальной) разделив их на биогенные, психогенные и социогенные. Кроме того, он отметил, что потребности личности организуются не только по принципу иерархии, но и по принципу «доминанты», ввел понятие волевого регулирования потребностей (Чхартишвили, 1958).

Противоречия концепций потребностей

Вместе с тем не все психологические теории воспринимались однозначно, и постоянный интерес к исследованию феномена потребностей способствовал выдвижению все новых гипотез. К примеру, У. Кеннон предположил, что потребность можно рассматривать как состояние отклонения от внутреннего равновесия: разрушение внутреннего равновесия проявляется в напряжении личности, которое она (личность) старается преодолеть. Автор полагал, что организм в состоянии равновесия не ощущает никаких потребностей. Его оппонент К. Гольдштейн (Goldstein, 1939), чья концепция потребностей основана на изучении патологии мозга, отмечал, что стремление к гомеостазу — нехарактерное (несвойственное для здорового организма) состояние: стремление организма избежать напряжения является признаком патологии, а признаком нормы выступает интенция к «выравниванию напряжения».

В качестве противоречивого восприятия теорий можно обратиться к оценкам концепции гомеостаза, которые выстраиваются через обращение к системе потребностей. К примеру, необихевиористы объясняли механизм закрепления новой двигательной реакции через стремление организма к уравновешенному состоянию. В свою очередь, Ж. Пиаже отмечал, что в процессе взаимодействия организ-

¹ Потребности и блага трактуются как объективные состояния человека и окружающей его среды, существующие независимо от того, известны ли они субъекту или он о них ничего не знает.

ма со средой происходит интеллектуальное и психическое развитие человека, а гештальтпсихология исходила из принципа, что психическая система при нарушении соотношений между ее элементами неизменно стремится к восстановлению утраченного равновесия (баланса). Концепция потребности в саморегуляции организма (или динамическом равновесии) эксплуатировалась и в теории поля К. Левина, считавшего, что активация потребности связана с нарушением равновесия в системе психических функций. Оживленные споры на эту тему инициировали зарождение многих идей гуманистической психологии. В качестве примера можно обратиться к концепции А. Маслоу о ненасыщаемых потребностях личности (Maslow, 1970).

Перспективы исследования потребностей

Обобщая представленные выше позиции, можно отметить, что в современной психологии распространены различные классификации потребностей: по сфере деятельности (потребность в труде, в учебе, в предпринимательстве и т. д.), социальные потребности по отношению к другим людям (в общении, во взаимодействии, в причастности и т. д.), по объекту потребности (материальные и духовные, эстетические и этические и т. д.), по функциональной роли (доминирующие и второстепенные, центральные и периферические и т. д.), по степени устойчивости (базовые и ситуативные), по субъекту потребности (индивидуальные, групповые, коллективные, общественные, глобальные).

По словам Б. Ф. Ломова, трудность анализа потребностей состоит в том, что в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется не только системный характер психического, но и многообразие *практических задач* (Ломов, 2002). Современными учеными, исходя из целей и задач конкретных исследований, разработаны многочисленные (дополнительные) классификации потребностей человека. Так, отечественный социолог И. В. Бестужев-Лада предложил *классификацию* потребностей, в которой свыше 20 основополагающих критериев (Бестужев-Лада, 1978). К. Обуховский представил 120 разновидностей потребностей, имеющих узко специальную направленность. Х. Мюррей (Murray, 1968) обосновал существование более 140 различных потребностей. Более того, потребности, выступая внутренними стимулами активности человека, проявляются по-разному в зависимости от *ситуации*, что создает вокруг них практически бесконечное исследовательское поле.

Заключение

В силу актуальности, значимости и разнообразия теоретических и практических проблем, возникающих при анализе категории потребностей, она до сих пор находится в центре внимания многих зарубежных и отечественных исследователей и порождает много споров. Тем не менее, научное осмысление представленных в работе концепций и теоретических позиций дает возможность дифференциации структуры и содержания потребностей, их статических и динамических характеристик, механизмов и функций.

Литература

- Актуальные проблемы социальной психологии и психологии профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во НИЦ-РАТ, 2015.
- Апреликова Н. Р., Китова Д. А. Структура потребностей студенческой молодежи в знаниях по психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. № 2 (10). С. 110–133.
- Бестужев-Лада И. В. Прогнозирование социальных потребностей молодежи. М.: Наука, 1978.
- Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
- Журавлев А. Л., Соснин В. А., Китова Д. А., Нестик Т. А., Юревич А. В. Массовое сознание и поведение: тенденции социально-психологических исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002.
- Каверин С. Б. Мотивация труда. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
- Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001.
- Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
- Логонова Н. А. Шарлотта Бюлер – представитель гуманистической психологии // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 154–157.
- Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности. Л.: Наука, 1983.
- Обуховский К. Психология влечений человека. СПб.: Речь, 2003.
- Проблемы социальных конфликтов в современной психологии: сущность, детерминанты, регулирование / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

- Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
- Сеченов И. М. Избранные произведения: В 2 т. М.: Учпедгиз, 1953.
- Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. СПб.: Питер, 2002.
- Фромм Э. Иметь или быть. М.: АСТ, 2008.
- Херцберг Ф., Моснер Б., Блох Снидерман Б. Мотивация к работе. М.–СПб.: Вершина, 2007.
- Чхартишвили Ш. Н. Место потребности и воли в психологии личности // Вопросы психологии. 1958. № 2. С. 18–29.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006.
- Ярошевский М. Г., Чеснокова С. А. Уолтер Кеннон. М.: Наука, 1976.
- Cannon W. B. Stresses and strains of homeostasis // American Journal Medicine Science. 1935. Т. 189. Р. 1–14.
- Goldstein K. The organism. N. Y., 1939.
- Maslow A. Motivation and personality. N. Y., 1970.
- Murray H. A. Explorations in personality. N. Y., 1968.
- Watson J. B., McDougall W. The battle of behaviorism: an exposition and an exposure. Psyche miniatures: General series. W. W. Norton & Company Inc., 1929.
- Hebb D. O. The textbook of psychology. Philad., 1958.

Аннотации

Жизненный путь Е. А. Будиловой и ее профессионально-личностные качества

Т. И. Артемьева

Рассматриваются периоды жизни и творческой деятельности выдающегося отечественного историка психологии, основателя научной школы в области истории психологии в Институте психологии РАН (АН СССР) Е. А. Будиловой. Показаны формирование ее научных интересов и взглядов, связанных с разработкой методологических и теоретических проблем психологии, выбор темы диссертационного исследования, которое было посвящено учению И. М. Сеченова об ощущении и мышлении. Дано краткое представление о научной атмосфере в секторе философских проблем психологии Института психологии АН СССР и о методах работы С. Л. Рубинштейна, научного руководителя Е. А. Будиловой, с аспирантами. Представлен вклад Е. А. Будиловой в разработку методологии истории психологии. Подчеркивается, что главным предметом ее творческой деятельности было исследование истории развития русской и советской психологии. Большое внимание уделено не только профессиональным интересам и научным результатам Е. А. Будиловой, но и ее личностным характеристикам.

Ключевые слова: жизненный путь Е. А. Будиловой, выбор направления научной работы, историко-теоретические и методологические исследования по психологии, профессионально-личностные качества ученого.

Life path of E. A. Budilova and her personal qualities*T. I. Artemyeva*

The periods of life and creative activity of the outstanding domestic historian of psychology, the founder of the scientific school in the field of history of psychology at the Institute of psychology of the RAS (USSR Academy of Sciences) E. A. Budilova are considered. The author shows the formation of her scientific interests and views related to the development of methodological and theoretical problems of psychology, the choice of the theme of the dissertation research, which was devoted to the teachings of I. M. Sechenov about feeling and thinking. A brief presentation of the scientific atmosphere in the sector of philosophical problems of psychology of the Institute of psychology of the USSR Academy of Sciences and the methods of S. L. Rubinstein, supervisor E. A. Budilova, with graduate students. The contribution of E. A. Budilova to the development of methodology of the history of psychology is presented. It is emphasized that the main subject of her creative activity was the study of the history of Russian and Soviet psychology. Much attention is paid not only to Professional interests and scientific results of E. A. Budilova, but also to her personal characteristics.

Keywords: life path of E. A. Budilova, choice of direction of scientific work, historical-theoretical and methodological researches in psychology, professional and personal qualities of a scientist.

Е. А. Будилова как основатель научной школы истории психологии*И. С. Алексеенко*

В статье раскрывается роль психологического наследия Елены Александровны Будиловой в развитии историко-психологического направления в нашей стране и в формировании научной школы истории психологии, характеризуются стиль ее научного творчества и концептуальные основы историко-психологических исследований. Анализируются основные этапы научно-исследовательской деятельности ученого, выделяются ведущие источники научных взглядов, характеризуются основные итоги научно-творческой деятельности, оцениваются историографическое и методологическое значение научных работ. Достаточно детально обоснован вклад Е. А. Будиловой в создание отечественной истории психологии.

Ключевые слова: научная школа, история психологии, методология истории психологии, стиль научной деятельности, психологическое наследие.

E. A. Budilova as the founder of the scientific school of history of psychology*I. S. Alekseyenko*

The article reveals the role of the psychological heritage of Elena Budilova in the development of historical and psychological direction in our country and in the formation of a scientific school on the history of psychology, substantiates the style of scientific creativity, the conceptual basis of historical and psychological research. Describes the main stages of scientific research, highlights the main sources of her scientific views, characterized by the main results of her scientific and creative activities, evaluates the historiographical and methodological significance of scientific works. E. A. Budilova's contribution to the creation of the national history of psychology is substantiated in detail.

Keywords: scientific school, historiography of psychology, methodology of history of psychology, style of scientific activity, psychological heritage.

История исследовательской психологии в СССР: историографические взгляды Е. А. Будиловой*О. А. Артемьева*

Обсуждается проблема истории исследовательской психологии в СССР, определяется конкретно-научный контекст ее анализа. За основу решения берутся историографические взгляды Е. А. Будиловой. По итогам анализа материалов ее монографии 1972 г. «Философские проблемы в советской психологии» описываются логика и результаты фундаментальных и прикладных исследований на различных этапах развития советской психологии. Работа Е. А. Будиловой представляется как пример реализации следующих принципов историко-психологического исследования: системности, единства логического и исторического, детерминизма, периодизации и преемственности в развитии психологического знания, единства коллективного и индивидуального творчества в развитии психологического познания, перспективной ориентированности, объективности, конструктивно-позитивного анализа истории психологии. Все эти принципы были систематизированы В. А. Кольцовой, последователем Е. А. Будиловой в методологически фундированном изучении развития психологии.

Ключевые слова: история психологии, советская психология, исследовательская психология, принципы историко-психологического исследования, историографические взгляды Е. А. Будиловой.

History of research psychology in the USSR: historiographic views of E. A. Budilova

O. A. Artemeva

The problem of the history of research psychology in the USSR is discussed, the specific scientific context of its analysis is determined. The solution is based on the historiographical views of E. A. Budilova. Based on the analysis of the materials of her 1972 monograph "Philosophical problems in Soviet psychology" describes the logic and results of fundamental and applied research at various stages of development of Soviet psychology. The work of E. A. Budilova is presented as an example of the implementation of the following principles of historical and psychological research: consistency, unity of logical and historical, determinism, periodization and continuity in the development of psychological knowledge, unity of collective and individual creativity in the development of psychological knowledge, perspective orientation, objectivity, constructive and positive analysis of the history of psychology. All these principles were systematized by V. A. Koltsova, a follower of E. A. Budilova in the methodologically based study of the development of psychology.

Keywords: history of psychology, Soviet psychology, research psychology, principles of historical psychological research, historiographical views of E. A. Budilova.

Первопроходческая роль Е. А. Будиловой в реализации исследовательских программ С. Л. Рубинштейна и методологические проблемы периодизации российской (дореволюционной/советской/постсоветской) психологии

И. Н. Семенов

В связи с 110-летним юбилеем Е. А. Будиловой в статье анализируется роль ее фундаментальных трудов в реализации исследовательских программ научной школы С. Л. Рубинштейна как методологических предпосылок изучения его истории, теории, философских основ, а также и основных областей развития российской психологии (ощущения, мышления, личности, социальных взаимодействий). Показано взаимодействие Е. А. Будиловой с ее учителем С. Л. Рубинштейном, характеризуются направления и формы их творческого сотрудничества в процессе развития его научной школы. На основе анализа трудов Е. А. Будиловой по изучению проблемы периодизации отечественной психологической науки предлагается периодизация становления российской психологии, охватывающая основные эпохи ее развития: дореволюционную, советскую и постсоветскую.

При этом дифференцируются ключевые этапы предметно-познавательного и институционально-персоналогического развития психологического познания в процессе его тысячелетней эволюции.

Ключевые слова: концепция Е. А. Будиловой, школа С. Л. Рубинштейна, история и периодизация психологии, методология человекознания, исследовательская программа, научные институты, научная деятельность, научное творчество, персоналогия человекознания.

E. A. Budilova's pioneering role in the implementation of S. L. Rubinstein's research programs and methodological problems of periodization of Russian (pre-revolutionary/Soviet/post-Soviet) psychology

I. N. Semenov

In connection with the 110th anniversary of E. A. Budilova, the article analyzes the role of her fundamental works in the implementation of research programs of the scientific school of S. L. Rubinstein as methodological prerequisites for her study of history, theory, philosophical foundations, as well as the main areas of development of Russian psychology (feeling, thinking, personality, social interactions). Interaction of E. A. Budilova with her teacher S. L. Rubinstein is shown, directions and forms of their creative cooperation in the process of development of his scientific school are characterized. Based on the analysis of the works of E. A. Budilova on the study of the problem of periodization of domestic psychological science, the periodization of the formation of Russian psychology, covering the main era of its development: pre-revolutionary/Soviet/post-Soviet psychology. At the same time, the key stages of the subject-cognitive and institutional-personological development of psychological knowledge in the process of its thousand-year evolution are differentiated.

Keywords: E. A. Budilova's concept, S. L. Rubinstein's school, history and periodization of psychology, methodology of human science, research program, scientific institutes, scientific activity, scientific creativity, personology of human science.

Е. А. Будилова о разработке социально-психологических проблем в деятельности Русской православной церкви

В. П. Позняков

Статья посвящена анализу представлений Е. А. Будиловой о взаимосвязи деятельности Русской Православной Церкви и развития со-

циально-психологического знания, опубликованных в монографии «Социально-психологические проблемы в русской науке». Отмечается, что Е. А. Будилова выделяет две линии этой взаимосвязи. Первая линия, которую условно можно обозначить как теоретическую, состояла в установлении взаимосвязей между религиозными, богословскими представлениями о душе и представлениями, складывающимися в рамках формирующейся психологической науки. Вторая линия (практическая) связана с практическим использованием церковнослужителями конкретных социально-психологических методов и приемов работы с представителями различных социальных групп. Делается вывод о том, что проанализированные в статье мысли и оценки Будиловой о соотношении философско-религиозного и научного психологического знания, о возможностях и приемах использования достижений социальной психологии на практике, в оказании психологической помощи людям, попавшим в трудные жизненные ситуации, не потеряли своей актуальности и сегодня.

Ключевые слова: социальная психология, история психологии, теоретические и методологические проблемы психологии, Русская Православная Церковь.

E. A. Budilova on the development of socio-psychological problems in the activities of the Russian Orthodox Church

V. P. Pozniakov

The article is devoted to the analysis of the ideas of E. A. Budilova about the relationship of the Russian Orthodox Church and the development of social and psychological knowledge, published in the monograph „Social and psychological problems in Russian science“. It is noted that E. A. Budilova distinguishes two lines of this relationship. The first line, which can be conventionally designated as theoretical, was to establish relationships between religious, theological ideas about the soul and the ideas emerging within the emerging psychological science. The second line is connected with the development of practically oriented socio-psychological methods and methods of work of Church servants with representatives of various social groups. It is concluded that the presented in the article Budilova thoughts and assessments about the relationship of philosophical, religious and scientific psychological knowledge, about the possibilities and methods of using the achievements of social psychology, in providing psychological assistance to people caught up with difficult life situations, have not lost their relevance today.

Keywords: social psychology, history of psychology, theoretical and methodological problems, Russian Orthodox Church.

Вклад Е. А. Будиловой в изучение зарубежной психологии

М. Д. Няголова

Основная цель исследования – изучение разработок Е. А. Будиловой по истории зарубежной психологии в ее сопоставлении с развитием отечественной психологии XIX века. Конкретный историографический анализ проведен на материале исследования Е. А. Будиловой теорий мышления в ассоциативной психологии. Раскрыт ее вклад в изучение общей истории и методологии ассоциативной психологии в странах Западной Европы. Рассмотрены ключевые проблемы, исследованные Е. А. Будиловой в анализируемой работе: принципов ассоциативной психологии мышления, экспериментального исследования мышления в рамках ассоцианизма, критики принципов ассоциативной психологии мышления, материалистической разработки проблем ассоциаций в русской рефлексологии. Делается вывод о том, что исследование Е. А. Будиловой имеет важное методологическое значение и для современности благодаря очень удачному сочетанию изучения проблем зарубежной психологии с выявлением достижений отечественной психологической мысли.

Ключевые слова: история зарубежной психологии, история психологии XIX в., ассоциативные теории мышления, материализм, идеализм, сознание, рефлексология.

The contribution of E. A. Budilova to the study of international psychology

M. D. Nyagolova

The main purpose of the research is to study the developments of E. A. Budilova on the history of foreign psychology in its comparison with the domestic one of the XIX century. A specific historiographical analysis was carried out on the basis of a study by E. A. Budilova's theories of thinking in associative psychology. Her contribution to the study of the general history and methodology of associative psychology in the countries of Western Europe is revealed. The key problems examined in the work of E. A. Budilova – principles of associative psychology of thinking, experimental research of thinking in the framework of associationism, criticism of principles of associative psychology of thinking, materialistic development of problems of associations in Russian reflexology are considered. As a result, it is concluded that the study of E. A. Budilova has its own methodological significance for modern times, thanks to a very successful combination of combination of the study of the principles of associative psychology of thinking, experi-

mental research of thinking, materialistic approach to the study of associations in Russian reflexology.

Keywords: history of foreign psychology, history of psychology of the XIX century, associative theories of thinking, materialism, idealism, consciousness, reflexology.

Творческое наследие Е. А. Будиловой как источник культурно-аналитического подхода к эволюции психологического знания

М. С. Гусельцева

Творческое наследие Е. А. Будиловой рассматривается в качестве основы для разработки культурно-аналитического подхода к изучению эволюции психологического знания, где полную и насыщенную картину истории психологии создает единство методологического, социокультурного и биографического анализов, а лакуны в истории отечественной психологии заполняются посредством обращения к материалам смежных наук. Поставленная Е. А. Будиловой проблема трансформации психологического знания в психологическую науку также нашла продолжение в разработке периодизации истории отечественной психологии с позиции культурно-аналитического подхода. Эта периодизация учитывает внутреннюю логику развития психологической науки, детализацию ее социокультурных и культурно-исторических контекстов, а также эволюцию научного знания в целом, что потребовало исследовательского инструментария, ориентированного на многоаспектность и аналитическую сложность. В данном ракурсе предложенные Е. А. Будиловой исследовательские принципы и поставленные проблемы не утратили актуальности и по сей день.

Ключевые слова: методология психологии, история психологии, культурно-аналитический подход, периодизация истории психологии, творческое наследие Е. А. Будиловой.

Creative heritage by E. A. Budilova as a source of cultural-analytical approach to the evolution of psychological knowledge

M. S. Guseltseva

The creative heritage of E. A. Budilova is considered as a source of cultural-analytical approach to the study of the evolution of psychological knowledge. A complete picture of the history of psychology creates a unity of methodological, sociocultural and biographical analysis. Lacunas in the history

of Russian psychology are also filled by referring to the materials of adjacent sciences. E. A. Budilova formulated the problem of the transformation of psychological knowledge into psychological science, which also served as a prerequisite for developing a periodization of the history of Russian psychology from the perspective of a cultural-analytical approach. This periodization includes the internal logic of the development of psychological science, the detailing of its sociocultural and cultural-historical contexts, as well as the evolution of scientific knowledge in general, which required research tools focused on multidimensionality and analytical complexity. In this regard the proposed by E. A. Budilova research principles and posed problems have not lost their relevance to this day.

Keywords: methodology of psychology, history of psychology, cultural-analytical approach, periodization of history of psychology.

Актуальные методологические проблемы истории психологии

В. А. Мазилев

В статье обсуждаются методологические проблемы истории психологии. Прослеживаются основные этапы формирования отечественной методологии историко-психологической науки. Констатируется, что есть методологические проблемы, связанные с объективной сложностью реконструкции прошлого, характерные для истории в целом. Особое внимание уделяется анализу тех проблем, которые связаны со спецификой предмета психологии. Аргументированно высказывается мнение о том, что разработка философии психологии именно как раздела психологии, а не философии науки, будет способствовать дальнейшему развитию психологической науки, существенно увеличив прогностические возможности в определении ее перспектив.

Ключевые слова: психология, история психологии, методология истории психологии, философия психологии.

Actual methodological problems of the history of psychology

V. A. Mazilov

The article discusses the methodological problems of the history of psychology. The paper traces the main stages of the formation of the national methodology of historical and psychological science. It is stated that there are methodological problems associated with the objective complexity of reconstructing the past, which are characteristic of history as a whole. Special at-

tention is paid to the analysis of those problems that are associated with the specifics of the subject of psychology. The analysis of these issues in the article is given special attention. It can be assumed that the development of the philosophy of psychology as a section of psychology, rather than a philosophy of science, will contribute to the further development of psychological science. We draw attention to the fact that such a development will significantly increase the prognostic potential in determining the prospects for the development of science.

Keywords: psychology, history of psychology, methodology of history of psychology, philosophy of psychology.

Субъектно-деятельностный подход в историко-психологических исследованиях

О. Г. Носкова

Автор рассматривает суть субъектно-деятельностного подхода при сопоставлении психологических и историко-психологических исследований. В основе данного подхода в рамках истории психологии лежат работы Е. А. Будиловой, посвященные реконструкции истоков отечественной социальной психологии, исследованию зарождения в конце XIX—начале XX в. ключевых социально-психологических проблем, представленных в публикациях ученых и практиков различных отраслей общественной жизни в области права, этнографии, церковной жизни, медицины, экономики и политики. Данный подход автор применила в историко-психологической реконструкции психологических знаний о труде и трудящихся в дореволюционной России, а также в период 1920—1930-х годов.

Ключевые слова: место и роль науки в общественной жизни, прикладная психология, история психологии, субъектно-деятельностный подход.

Subject-activity approach in historical and psychological research

O. G. Noskova

The author considers the essence of the subject-activity approach when comparing psychological and historical-psychological research. The basis of this approach in the history of psychology is the work of E. A. Budilova, dedicated to the reconstruction of the origins of the national social psychology in the late XIX—early XX century. The article considers the emergence of key social and psychological problems presented in the publications of scholars

and practitioners of various branches of public life in the field of law, ethnography, church life, medicine, economics and politics. The author applied this approach in the historical and psychological reconstruction of psychological knowledge about labor and workers in pre-revolutionary Russia, as well as in the period of 1920-1930s.

Keywords: place and role of science in public life, applied psychology, history of psychology, subject-activity approach

Некоторые проблемы изучения биографий в историко-психологических исследованиях

Н. Ю. Стоюхина

В данной статье автор размышляет о проблемах, с которыми может столкнуться историк психологии, работая с биографиями ученых, со словарями персоналий и мемуарной литературой. До сих пор в современных словарных статьях встречаются умолчания о «неудобных» фактах в жизни психологов (например, пребывание в лагере). Автор также обращает внимание на существующие «психологические» мемуары, т. е. воспоминания о своей жизни, написанные самими психологами, на воспоминания о психологах их детей или близких родственников, на воспоминания-эпизоды из жизни психологов, оставленные их учениками и коллегами или людьми, просто оказавшимися рядом на каком-то участке жизни. К сожалению, в истории психологии подобной литературы мало (в отличие, например, от филологии или истории); к тому же, психологи плохо знакомы с ней. Немалую трудность представляют также столкновения уже сложившегося представления о «герое» психолого-биографического исследования с выбивающимися из привычной «агиографической» схемы неизвестными фактами о нем.

Ключевые слова: история психологии, словари персоналий, «психологические» мемуары, воспоминания об ученых, биографическое исследование.

Some problems of studying biographies in historical-psychological research

N. Yu. Stoyukhina

In this article, the author reflects on the problems that the historian of psychology may encounter within biographical research, working with personal vocabularies and memoirs. Until now, vocabulary articles contain

omissions about “not-convenient” facts in the life of psychologists (for example, being in a camp). The author also draws attention to the existing “psychological” memoirs, i. e. recollections of one’s own life, written by psychologists themselves; recollections of children of psychologists or close relatives; recollections-episodes about the psychologists by their students and colleagues, or people who happened to be close to a psychologist in some area of life. In psychology there are few examples of such memoirs, in comparison with memoirs of and about representatives of other sciences, for example, philologists or historians. In addition, psychologists are not familiar with them. The next difficulty concerns the collision of the already existing notion of a “hero” of a psychological-biographical study with unfamiliar facts, which often get out of the usual hagiographic scheme.

Keywords: history of psychology, dictionaries of personalities, “psychological” memoirs, memories of scientists, biographical research.

Марксистская психология первой трети XX в.: в поисках методологии

Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин

В статье обозначена проблема анализа малоизученной области истории психологии – истории методологических исследований. Особый интерес авторы видят в том, что названные в данной статье психологи – А. Н. Бек, А. А. Гайворовский, П. И. Кругликов, Г. Ю. Малис, В. Н. Осипова – писали о судьбах своей науки примерно в одно время с Л. С. Выготским, в самый разгар «открытого кризиса». Как они видели развитие современной им психологии, какие перспективы ее ожидали – этому посвящены их забытые работы.

Ключевые слова: история методологических исследований в психологии, проблема истории психологии, труды психологов начала XX в. Л. С. Выготского, П. И. Кругликова, А. А. Гайворовского, Г. Ю. Малиса, А. Н. Бек, В. Н. Осиповой, период «открытого кризиса».

Marxist psychology in the first third of the 20th century: in search of methodology

N. Yu. Stoyukhina, A. A. Kostrigin

The article deals with the problem of analysis of the little-studied area of the history of psychology-the history of methodological research. The authors see special interest in the fact that the psychologists named in this article – A. N. Beck, A. A. Gaivorovsky, P. I. Kruglikov, G. Yu. Malis, V. N. Osipova –

wrote about the fate of their science at about the same time as L. S. Vygotsky, in the midst of the “open crisis”. How they saw the development of modern psychology, what prospects awaited it. This is devoted to their forgotten work.

Keywords: the history of methodological research in psychology, the problem of the history of psychology, the works of psychologists of the early XX century L. S. Vygotsky, P. I. Kruglikov, A. A. Gaivorovsky, G. Yu. Malis, A. N. Beck, V. N. Osipova, the period of “open crisis”.

Проблема самосознания и его развития в трудах отечественных психологов второй половины XIX в.

А. А. Костригин

В статье автор обращается к проблеме самосознания личности. Исторический аспект проблематики самосознания и Я-концепции в работах отечественных психологов XIX в. практически не рассматривался; точка отсчета ведется с советского времени. Однако проблема самосознания представлялась дореволюционным мыслителям достаточно важной, связанной как с теоретическими, эмпирическими, так и с философскими разработками. Автор рассматривает психологические концепции психологов и богословов – С. П. Автократова, Н. Алферова, М. И. Владиславлева, А. И. Галича, Ф. А. Голубинского, Н. Ф. Каптерева, О. М. Новицкого, В. А. Снегирева, М. М. Троицкого, – разработанные в период с начала XIX в. до создания Московского психологического общества в 1885 г.

Ключевые слова: история психологии, XIX век, психология личности, самосознание, Я-концепция, образ Я.

The problem of self-consciousness and its development in the works of Russian psychologists of the second half of the 19th century

A. A. Kostrigin

The article turns to the problem of self-consciousness of an individual. A historical aspect of the problems of self-consciousness and self-concept in the works of Russian psychologists of the XIX century was not practically considered; a starting point is from the Soviet time. However, the problem of self-consciousness seemed to the pre-revolutionary thinkers quite important, connected both with theoretical, empirical, and philosophical aspects. The authors consider the psychological concepts of psychologists and theologians, developed in a period from the beginning of the 19th century to the creation of the Moscow Psychological Society (1885). Among the representatives are

S. P. Avtokratov, N. Alferov, M. I. Vladislavlev, A. I. Galich, F. A. Golubinsky, N. F. Kapterev, O. M. Novitsky, V. A. Snegirev, M. M. Troitsky. The psychological teachings of self-consciousness of the 19th century are represented according to the following principle: from concepts that reveal little the concept of “self-consciousness” in its true sense, to concepts in which self-consciousness is understood only as an image of oneself.

Keywords: history of psychology, 19th century, personality psychology, self-consciousness, self-concept, image of self.

«Нравственный закон» в истории отечественной философско-психологической мысли (на примере идей С. Л. Рубинштейна в области психологии личности и И. А. Ильина о психологии человека как субъекта права)

N. V. Borisova

Предложенный С. Л. Рубинштейном подход к проблеме морально-нравственной регуляции поведения личности рассматривается посредством включения его в более широкий контекст отечественной гуманитарной традиции. Значимым для российской философско-психологической мысли является утверждение сверхличного, универсального в психике человека, что приобретает в современных условиях девальвации абсолютных ценностей особое значение. Психологические идеи отечественного мыслителя И. А. Ильина в области правового сознания личности, а именно развитие теории «естественного права» на теоретическом уровне созвучны представлениям С. Л. Рубинштейна о «нравственном законодательстве», обеспечивающем внутреннюю регламентацию поведения.

Ключевые слова: психологические идеи И. А. Ильина, философско-психологическая концепция личности С. Л. Рубинштейна, правосознание, нравственный закон, совесть, любовь, способы существования человека в мире.

«Moral law» in the history of Russian philosophical and psychological thought (on the example of S. L. Rubinstein’s ideas in the field of personality psychology and I. A. Ilyin about the psychology of the person as subject of law)

N. V. Borisova

The article considers the approach proposed by S. L. Rubinstein to the problem of moral regulation of individual behavior through the inclusion in a wide

er context of the national humanitarian tradition. Important for the Russian philosophical and psychological thought is the statement of the superpersonal, universal in the human psyche, which acquires a special significance in the modern conditions of the devaluation of absolute values. Psychological ideas of the Russian thinker I. A. Ilyin in the field of legal consciousness of the individual, namely the development of the theory of “natural law” at the theoretical level are consonant with the ideas of S. L. Rubinstein about “moral legislation”, providing internal regulation of behavior.

Keywords: psychological ideas of I. A. Ilyin, philosophical and psychological concept of personality of S. L. Rubinstein, legal consciousness, moral law, conscience, love, ways of human existence in the world.

Истоки психологии группового субъекта в работах Г. Г. Шпета

K. M. Gaidar

С новых позиций анализируются идеи одного из первых российских социальных психологов Г. Г. Шпета. На примере его труда «Введение в этническую психологию» показано, что в отечественной социальной психологии эти идеи заложили основы для разработки субъектного подхода к изучению групп. Раскрывается новаторский подход Г. Г. Шпета к феномену коллективности, в котором автор подчеркивал его системную и деятельностную природу. Утверждается, что мысли ученого о коллективе как субъекте совокупного действия, наделенном собственной психологией и обладающим сознанием, не потеряли своей актуальности и сегодня при разработке таких разделов социальной психологии групп, как психология группового субъекта, психология совместной деятельности, психология группового сознания и др.

Ключевые слова: социальная психология, группа, групповой субъект, коллектив, коллективность, коллективное единство.

The origins of the psychology of the group subject in the works of G. G. Shpet

K. M. Gaidar

The article analyzes in new ways the ideas of one of the first Russian social psychologists G. G. Shpet. On the example of his work “Introduction to ethnic psychology” it is shown that these ideas laid the foundations for the development of subject approach to the study of groups in Russian social psychology. G. G. Shpet’s innovative approach to the phenomenon of

collectivity is revealed, in which the author emphasized its systemic and activity nature. It is approved that the scientist's thoughts about the collective as a subject of collective action, endowed with its own psychology and consciousness, have not lost their relevance today in the development of such sections of the social psychology of groups as the psychology of the group subject, the psychology of joint activity, the psychology of group consciousness etc.

Keywords: social psychology, group, group subject, collective, collectivity, collective unity.

А. П. Нечаев как яркий представитель эмпирического направления в психологии

В. В. Анишаква

Представленный материал отражает состояние отечественной психологической науки конца XIX—начала XX столетий. Особый акцент делается на раскрытии характеристик эмпирического направления психологии в России. Автор останавливается на научном творчестве одного из ярких представителей данного направления — А. П. Нечаева. На основе анализа редких, ранее не публиковавшихся архивных и мемуарных материалов раскрываются личностно-персоналистические аспекты развития психологического знания, что дает возможность расширения источниковой базы историко-психологического исследования.

Ключевые слова: история психологии, историография психологии, источниковая база, личностно-персоналистические аспекты развития психологического знания, эмпирическая психология, педагогическая психология.

A. P. Nechaev as a bright representative of the empirical direction in psychology

V. V. Anshakova

The presented material reflects a condition of the national psychological science of the end the XIX—the beginning of the XX centuries. The particular emphasis is placed on the disclosure of the characteristics of the empirical direction of psychology in Russia. The author dwells on the scientific creativity of A. P. Nechaev as one of the brightest representatives of this direction. Personality- personalistic aspects of the development of psychological knowledge are revealed on the basis of the analysis of rare, previously un-

published archival and memoirs materials that gives the chance to expand the source base of historical and psychological research.

Keywords: history of psychology, historiography of psychology, source base, personality-personalistic aspects of psychological knowledge development, empirical psychology, pedagogical psychology.

А. П. Нечаев — основоположник отечественной психологии физической культуры и спорта

И. А. Юров

С середины 20-х годов XX столетия до наших дней ведется научный спор об основоположнике отечественной психологии физической культуры и спорта. Санкт-Петербургская (Ленинградская) школа спортивных психологов считает, что таковым был А. Ц. Пуни. Московская школа спортивных психологов называет П. А. Рудика. В историогенезе психологии физической культуры и спорта возникло противоречие между мифологической информацией об истоках этой науки и ее основоположниках и научными фактическими данными. Приведенные сведения из современных энциклопедий, словарей, монографий А. П. Нечаева, публикаций А. Ц. Пуни, П. А. Рудика, других отечественных психологов, новых открытых источников в системе Интернет свидетельствуют о том, что основоположником отечественной психологии физической культуры и спорта является Александр Петрович Нечаев.

Ключевые слова: психология физической культуры и спорта, основатель, А. Ц. Пуни, П. А. Рудик, А. П. Нечаев, кафедра, наука, историческая справедливость, объективные источники.

A. P. Nechaev — founder of Russian psychology of physical education

I. A. Yurov

Since the mid-20s of the twentieth century to the present day is a scientific dispute about the founder of the national psychology of physical culture and sports. St. Petersburg (Leningrad) school of sports psychologists believes that such was A. TS. Puni. Moscow school of sport psychologists call P. A. Rudik. In the historiogenesis of the psychology of physical culture and sports there was a contradiction between the mythological information about the origins of this science and its founders and scientific evidence. The given data from modern encyclopedias, dictionaries, monographs of A. P. Nechaev, publications of A. TS. Puni, P. A. Rudik, other domestic psychologists, new open

sources in the Internet indicate that the founder of the national psychology of physical culture and sports is Alexander Petrovich Nechaev.

Keywords: psychology of physical culture and sports, the founder, A. Ts. Puni, P. A. Rudik, A. P. Nechaev, department, science, historical justice, objective sources.

Эмпирические и прикладные исследования Б. Д. Парыгина: историко-психологический аспект

A. L. Zhuravlev, I. A. Mironenko

Особенность разработки Б. Д. Парыгиным социальной психологии как относительно самостоятельной системы знаний и исследований заключается в целостном видении всей системы этой науки — ее истории, методологии, теории и прaksiологии. Все его теоретические модели были предметом специальных эмпирических исследований, обращенных к проблемам жизнедеятельности реальных трудовых коллективов. Применительно к таким группам Парыгин рассматривал преимущественно проблемы лидерства и руководства, вопросы диагностики, прогнозирования и регуляции социально-психологического климата. Для реальных трудовых коллективов Парыгиным разработана оригинальная модель постдиагностического тренинга-коррекции внутриколлективных отношений и общения. Свой подход — исследование личностного опосредствования деятельности — Парыгин противопоставлял традиционному для социальной психологии анализу деятельностного опосредствования отношений и общения в коллективе.

Ключевые слова: структурно-динамический подход, социально-психологический климат коллектива, лидерство, руководство, постдиагностический тренинг.

Empirical and applied works of B. D. Parygin

A. L. Zhuravlev, I. A. Mironenko

A specific feature of the Parygins' project of social psychology as system of knowledge and research is the holistic vision of all the aspects and elements of science — its history, methodology, theory and praxeology. His theoretical models have been the subject of empirical research addressing the problems of life of real labor teams. For such teams Parigin considered problems of leadership and management; issues of diagnostics, forecasting and regulation of the socio-psychological climate. For real labor collectives, Parygin

developed an original model of post-diagnostic training-correction of intra-collective relations and communication. His approach — the study of personality mediation of activity — Parygin contrasts with the analysis of activity mediation of communication in a team, traditional for social psychology.

Keywords: structural-dynamic approach, socio-psychological climate of the team, leadership, management, post-diagnostic training.

Яков Александрович Пономарев: жизнь и творчество в психологии

T. V. Galkina

Рассмотрены основные вехи жизненного пути и научного творчества Я. А. Пономарева — выдающегося психолога, философа, глубокого мыслителя-методолога, создавшего оригинальную философско-психологическую теорию, имеющую не только общепсихологическое, но и общенаучное значение. Представлены основные научные достижения ученого в области психологии творчества, философии и методологии науки, показаны перспективные направления дальнейшей разработки ряда положений теории Пономарева, не только вносящие вклад в общую теорию психологии, но и имеющие выраженное практическое значение.

Ключевые слова: научное творчество, методология, психологический механизм индивидуального и группового творчества, методологические принципы взаимодействия и развития, типы психологического знания, экспериментальная методология, философско-психологическая теория Я. А. Пономарева.

Yakov Alexandrovich Ponomarev: life and scientific work in psychology

T. V. Galkina

The main milestones of Y. A. Ponomarev's course of life and scientific work are described. Ponomarev is a distinguished psychologist, philosopher, deep thinker and methodologist, who created the original philosophical-psychological theory, which has not only the general-psychological, but also the general-scientific value. The main scientific achievements of the scientist in the field of psychology of creativity, philosophy and methodology of science are presented in the article. Possible perspective directions of further development of a number of provisions of the Ponomarev's theory, contributing not only to the general theory of psychology, but also having a pronounced practical value, are shown.

Keywords: scientific creativity, methodology, psychological mechanism of individual and group creativity, methodological principles of interaction and development, types of psychological knowledge, experimental methodology, philosophical and psychological theory of Y. A. Ponomarev.

Михаил Иванович Дьяченко в моей жизни

Л. А. Кандыбович

В работе представлены воспоминания из личного архива Л. А. Кандыбовича о его друге и наставнике, выдающемся военном психологе Михаиле Ивановиче Дьяченко. Впервые воспоминания были подготовлены в 2009 г. к 90-летию со дня рождения М. И. Дьяченко, но опубликованы не были. В воспоминаниях раскрывается жизненный и творческий путь выдающегося психолога, особенности эпохи и научной деятельности.

Ключевые слова: история психологии, военная психология, биография Михаила Ивановича Дьяченко.

Mikhail Ivanovich Diachenko in my life

L. Al. Kandybovich

The work presents memories from the personal archive of L. A. Kandybovich about his friend and mentor, an outstanding military psychologist Mikhail Ivanovich Diachenko. For the first time, the memories were prepared as an independent article in 2009 for the 90th anniversary of the birth of M. I. Diachenko, but were not published. The memoirs reveal the life and career of an outstanding psychologist, peculiarities of the time period and connection with the scientific life.

Keywords: history of psychology, military psychology, biography of Mikhail Ivanovich Diachenko.

Уроки Георгия Алексеевича Балла

В. А. Мединцев

А. Балл был одним из плеяды советских психологов, продолживших активную научную деятельность в постсоветский период. Он обогатил научно-психологическое знание рядом неординарных идей и концептуальных разработок. В статье показано, как выдающийся ученый использовал свои методологические установки и этические

кие принципы, в частности, принципы психологической медиации и самоприменимости рациогуманистической мировоззренческой ориентации, в совместной работе в качестве наставника и соавтора. Отмечено, что в ходе работы соавторов научных текстов происходит не только обогащение научного материала за счет знаний каждого из них, но что при длительном взаимодействии соавторов они оказывают влияние и на личности друг друга. Продолжительная соавторская работа с выдающимся ученым является богатым источником профессионального и личностного совершенствования.

Ключевые слова: психология, соавторы, текст, рациогуманизм, психологическая медиация, самоприменимость принципов рациогуманизма.

The lessons of Georgy Ball

V. A. Medintsev

G. A. Ball was one of the Soviet psychological school generation, who continued active scientific activity in the post-Soviet period. He enriched scientific and psychological knowledge with a number of extraordinary ideas and conceptual developments. The article shows how an outstanding scientist applied his methodological guidelines and ethical principles in particular the principles of psychological mediation and self-applicability of the humanistic worldview orientation, in joint work as a tutor and co-author. It is noted that in the course of the co-authors work there is not only the enrichment of scientific material due to the knowledge of each of them – with long-term interaction of co-authors, they have an impact on each other's personalities. Long-term co-authorship with an outstanding scientist is a rich source of professional and personal development.

Keywords: psychology, co-author, text, ratiohumanism, psychological mediation, self-applicability of the ratio-humanistic principles.

Теоретико-методологические проблемы психологии управления в трудах Г. В. Телятникова

Т. А. Жалагина

Статья посвящена анализу научных трудов известного психолога Г. В. Телятникова. Рассмотрены определения, принципы и методы психологии управления, ее теоретико-методологические основы. Проанализированы различные формы сознания – общественно-патриотического, управленческого, правового, информацион-

ного, экологического. Указанные формы сознания выделены ученым как отражение бытия, отношений в обществе, культуры и опыта в процессе исторического развития. Дано обобщение представлений о введенном ученым понятии современной парадигмы психологии управления с позиции психологической характеристики и психологической управляемости субъекта управления.

Ключевые слова: психология управления, психологическая управляемость субъекта труда, методология психологических наук, кибернетика, общественное и экологическое сознание, парадигма психологии управления.

Theoretical and methodological aspect of management in the works of psychologist

G. V. Telyatnikov, T. A. Zhalagina

The article is devoted to the analysis of scientific works of the famous psychologist G. V. Telyatnikov. The definitions, principles and methods of management psychology are considered; The theoretical and methodological foundations of management psychology are presented. Various forms of consciousness are analyzed – social, patriotic, managerial, legal, informational, environmental. Mentioned forms of consciousness are considered by the scientist as a reflection of being, relationships in society, culture and experience in the process of historical development. Generalization of the concept of the modern paradigm of management psychology is introduced by the scientist from the position of psychological characteristics and psychological controllability management of the subject.

Keywords: management psychology, psychological controllability of the subject of labor, methodology of psychological sciences, cybernetics, social and environmental consciousness, paradigm of management psychology.

Тверской след в эргономике (памяти П. Я. Шлаена)

Е. Г. Баранов

В статье рассмотрен процесс становления и развития инженерной психологии и эргономики в Твери, показана роль в этом профессора П. Я. Шлаена, его заслуги в создании Межотраслевого центра эргономических исследований и разработок в военной технике («Эргоцентра») и Межрегиональной эргономической ассоциации.

Ключевые слова: история инженерной психологии и эргономики, история создания «Эргоцентра», жизнь и научные труды П. Я. Шлаена.

Tver footprint in the ergonomics (in memory of P. Ya. Shaena)

E. G. Baranov

The article describes the process of formation and development of Engineering Psychology and Ergonomics in Tver, point role of professor Shlaen in this process and in achievements in creating both the Intersectional Center for Ergonomic Research and Development in Military Equipment of the Ergocenter and the Interregional Ergonomics Association.

Keywords: history of engineering psychology and ergonomics, Ergocenter (Center of Ergonomic investigations), life and scientific works of P. Ya. Shlaen.

Значение трудов И. П. Волкова в становлении социальной и спортивной психологии

Е. Д. Короткина, А. Л. Меньщикова, И. Г. Станиславская

В статье рассматривается научная биография И. П. Волкова, одного из основоположников отечественной социальной и спортивной психологии. Дана характеристика этапов его жизненного пути. Представлены ведущие направления научного поиска ученого, основные идеи, важные достижения и результаты его исследований. Приводится список важнейших научных трудов И. П. Волкова.

Ключевые слова: социальная психология, спортивная психология, петербургская школа, биография И. П. Волкова, социометрический метод.

The value of I. P. Volkov works in formation of social and sports psychology in Russia

E. D. Korotkina, A. L. Menshchikova, I. G. Stanislavskaya

The article deals with the scientific biography of I. P. Volkov, one of the founders of the social and sports psychology in Russia. The characteristic of stages of professional life, the main directions of scientific research, important developments and research results are analyzed. List of the major scientific works, their basic ideas and research results is presented.

Keywords: social psychology, sports psychology, St Petersburg school, biography of I. P. Volkov, sociometric method.

История Петербургской психологической школы: новые архивные находки (к 100-летию Института мозга им. В. М. Бехтерева)

Н. А. Логинова

Эмпирическая работа по выявлению и изучению ранее неизвестных источников — обязательный вид занятий историка науки. Найден журнал учета работы и протоколов заседаний лаборатории рефлексологии детства Института мозга им. В. М. Бехтерева за 1925–1928 гг. Первое обследование этого документа принесло результаты: выявлены и уточнены даты, персоналии, виды работы, методики и результаты исследований лаборатории. Прояснились некоторые факты биографии Б. Г. Ананьева и других ученых Ленинградской (Петербургской) психологической школы. Найдено документальное подтверждение личных контактов Б. Г. Ананьева и В. М. Бехтерева, конкретизировано содержание работы лаборатории, выяснены темы исследований, меры повышения квалификации сотрудников, степень популярности института и его музея в стране и за рубежом, связи с иностранной психологией.

Ключевые слова: история психологии в Санкт-Петербурге, работа с архивными источниками, Институт мозга им. В. М. Бехтерева, научные исследования рефлексологов, научные экскурсии, повышение квалификации, лаборатория рефлексологии детства, ее персональный состав, Б. Г. Ананьев в Институте мозга.

The history of the St Petersburg Psychological School: new archival finds (on the centenary of the V. M. Bekhterev Institute of the Brain)

N. A. Loginova

Empirical work on identifying and studying previously unknown sources is an obligatory type of occupation of a historian of science. A journal of work records and minutes of meetings of the V. M. Bekhterev Brain Institute laboratory of childhood reflexology in 1925–1928. The first examination of this document yielded results: the dates, names, types of work, laboratory research methods and results of were identified and clarified. Some facts of the biography of B. G. Ananiev and other scientists of the Leningrad (St Petersburg) psychological school. The documentary confirmation of personal contacts of B. G. Ananiev and V. M. Bekhterev was found, the content of the laboratory work was concretized, the research topics, measures of staff training, the degree of popularity of the Institute and its Museum in the country and abroad, connections with foreign psychology were clarified.

Keywords: history of psychology in St Petersburg, work with archival sources, V. M. Bekhterev Brain Institute, scientific studies of reflexologists, scientific excursions, advanced training, laboratory of childhood reflexology, its personnel, B. G. Ananiev at the Brain Institute.

Комплексные исследования человека в научной школе Б. Г. Ананьева: разработка проблемы индивидуальности

Л. А. Головей, А. Л. Журавлев

В статье анализируется вклад Б. Г. Ананьева и его сотрудников в разработку проблем психологии индивидуальности. Показано, что в концепции индивидуальности Ананьев сочетает принципы структурной и временной целостности, отражающие единство всех уровней психологической структуры человека и их развитие. Рассмотрены подходы к индивидуальности в историческом и современном контекстах. Анализируются данные о принципах организации комплексного исследования. Важным научным вкладом Б. Г. Ананьева является положение о том, что признаки индивидуальности состоят не только в ее целостности и неповторимости, но и в сочетании в ней свойств открытой и закрытой систем, что придает ей новое качество. Результаты работы внутреннего мира индивидуальности экстерииорируются, как в эффектах творчества, так и в стилевых характеристиках, которые по-разному проявляются на уровнях индивида, личности и субъекта. В настоящее время теория индивидуальности Ананьева важна для уточнения предмета дифференциальной психологии и ее самоидентификации в структуре отраслей современной психологии.

Ключевые слова: индивидуальность, комплексные исследования, дифференциальная психология, индивид, личность.

Complex research of an individual within the B. G. Ananiev scientific school — approaches to the problem of individuality

L. A. Golovey, A. L. Zhuravlev

Paper analyses the contribution of B. G. Ananiev and his collaborators in the development of the problems of psychology of individuality. The paper shows that in the concept of individuality Ananiev combines principles of structural and temporal integrity that reflect unity of all levels of person's psychological structure and development of those levels throughout the ontogenesis and lifespan. We consider approaches to individuality in a historical and modern context. We analyze data on principles of complex study organiza-

tion. Important contribution made by Ananiev was the idea that the characteristics of individuality are manifested not only in its integrity and soleness, but in combination of characteristics of open and closed systems within it. And such combination introduces a new quality to individuality. Results of the internal individuality work exteriorize both in effects of creativity and in style characteristics that are manifested differently and different levels of individual, subject and personality. Theory of individuality by B. G. Ananiev is important for elaboration of the subject of differential psychology and its self-identification in the structure of fields of modern psychological sciences.

Keywords: individuality, complex research, differential psychology, individual, personality.

Идеи систематизации понятий и принципов учеными Института психологии РАН

Е. А. Сергиенко

Проведен анализ работ ученых Института психологии РАН, охватывающий труды 1970–1980-х годов. Показан их огромный вклад в методологию отечественной психологии, который стал основой развития не только научных направлений института, но интеллектуального потенциала многих отечественных и зарубежных ученых. В то время были разработаны представления о системе понятий и принципов в психологии, показана их специфика в отличие от принципов философии, описаны принципы развития, детерминизма, единства сознания и деятельности, личности, историзма. Делается вывод о прочном теоретико-методологическом фундаменте, созданном учеными Института психологии РАН в рассматриваемый период и сделавшем возможными дальнейшие усилия в разработке современных представлений о понятийной системе в психологии, ее методологических принципах.

Ключевые слова: система понятий, методологические принципы, историко-генетический принцип, принцип развития, принцип детерминизма, иерархия психологических принципов.

Ideas of systematization of notions and principles by scientists of the Institute of psychology RAS

Е. А. Sergienko

The analysis of the works of scientists of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, covering the works of 1970–1980s, showed

their great contribution to the development of the methodology of national psychology, which became a solid foundation not only for the development of scientific directions of the Institute, but many domestic and foreign scientists. The concepts of the system of concepts and principles in psychology were developed, their specificity was shown in contrast to the principles of philosophy, the principles of development, determinism, unity of consciousness and activity, personality, consciousness and activity, historicism were developed. The conclusion is made about a strong theoretical and methodological foundation created by the scientists of the Institute of Psychology in the 1970–1980s, which made further efforts possible in the development of modern concepts of the conceptual system in psychology and its methodological principles.

Keywords: concept system, methodological principles, historical-genetic principle, principle of development, determinism, hierarchy of principles.

Первый год в истории Института психологии РАН

М. И. Воловикова

Статья содержит изложение событий, связанных с принятием решения о создании академического Института психологии в 1971 г., о роли в принятии такого решения первого директора института Бориса Федоровича Ломова. Приводятся имена первых сотрудников. Рассказывается об истории первого помещения для нового института. Рассматривается вклад сотрудников института в становление академической психологии. Подробно рассказывается о сотрудничестве института с другими научными центрами по вопросам космической психологии. Говорится о роли Института психологии Российской академии наук в развитии отечественной психологии.

Ключевые слова: история психологической науки, становление академической психологии, Институт психологии Академии наук СССР, деятельность Б. Ф. Ломова, системный подход, космическая психология.

First year in the history of The Institute of psychology RAS

М. I. Volovikova

The article contains a detailed story about the decision to establish the Institute of psychology in 1971, about the role of the first Director of the Institute Boris Fedorovich Lomov in making such a decision. The names of the first employees are given. The story of the first room for the new Insti-

tute is told. The contribution of the Institute's staff to the formation of academic psychology is considered. The article describes in detail the cooperation of the Institute with other research centers on space psychology. The role of the Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences in the development of domestic psychology is discussed.

Keywords: history of psychological science, formation of academic psychology, Institute of psychology of the USSR Academy of Sciences, B. F. Lomov's activity, system approach, space psychology.

У истоков Владимирской психологической школы

V. A. Zobkov

В статье приводится краткое описание научной деятельности ученых, труды которых легли в основу Владимирской психологической школы и которые, начиная с 1966 по 1983 г. последовательно возглавляли кафедру психологии Владимирского государственного педагогического института имени П. И. Лебедева-Полянского (ВГПИ): Льва Борисовича Ительсона (1926–1974), Вадима Васильевича Заботина (1923–2004), Василия Сергеевича Ивашкина (1923–2013). Показано, что за время заведования кафедрой они внесли существенный вклад в становление и развитие Владимирской психологической школы.

Ключевые слова: Владимирская психологическая школа, теории Л. Б. Ительсона, В. В. Заботина, В. С. Ивашкина.

At the beginnings of the Vladimir psychological school

V. A. Zobkov

The article provides a brief description of the scientific activities of scientists, whose works formed the basis of the Vladimir Psychological School and which, from 1966 to 1983, successively headed the psychology department of the Vladimir State Pedagogical Institute named after P. I. Lebedev-Polyansky (VGPI): Lev Borisovich Itelson (1926–1974), Vadim Vasilyevich Zabolotnikov (1923–2004), Vasily Sergeevich Ivashkin (1923–2013). It is shown that during the work of the heads of the department of psychology L. B. Itelson (1966–1972), V. V. Zabolotnikov (1972–1978), V. S. Ivashkin (1978–1983) made a significant contribution to the development of the department of psychology and the Vladimir psychological school.

Keywords: Vladimir psychological school, theories L. B. Itelson, V. V. Zabolotnikov, V. S. Ivashkina.

Педагогическое образование как фактор развития психологической науки в Самарском регионе

M. N. Akimova, G. V. Akopov

Статья посвящена истории становления и развития психологической науки в процессе оформления высшего педагогического образования в Самаре. Выделены этапы этого процесса (с начала XX в. по конец 1960-х годов), в которых отмечены наиболее значимые психологические события и факты. Раскрываются особенности развития теоретической и прикладной психологии, ее обусловленность, с одной стороны, общегосударственными установками и тенденциями, с другой – актуальными и перспективными запросами общества в Самарском регионе.

Ключевые слова: история русской психологической науки XX в., педагогическое образование в Самаре, Самарский учительский институт, научно-педагогическая деятельность А. П. Нечаева, практико-ориентированное (психотехническое) направление научных исследований.

Pedagogical education as a factor of psychological science development in Samara region

M. N. Akimova, G. V. Akopov

The article is devoted to the history of formation and development of psychological science in the process of higher pedagogical education in Samara. The periods (the beginning of XX century–the end of 1960s) in which the most significant psychological events and the facts are noted are allocated. They reveal the features of the development of theoretical and applied psychology. The development of psychology in these periods partly demonstrate its conditionality by national attitudes and trends in the development of pedagogical knowledge, but at the same time relevant and promising demands of society in the Samara region.

Keywords: history of Russian psychological science of the XX century, pedagogical education in Samara, Samara teachers' Institute, scientific and pedagogical activity of A. P. Nechaev, practice-oriented (psychotechnical) direction of scientific research.

Становление отечественной социальной психологии в начале 1960-х годов

Л. Г. Почебут, А. Л. Журавлев

Становление социальной психологии в середине XX в. в СССР было связано с определенными трудностями: проходила широкая дискуссия о ее статусе и предмете. Данная дискуссия возникла по инициативе А. Г. Ковалева, который выступил со статьей в журнале «Вестник Ленинградского университета». Психологи, социологи, философы активно откликнулись на его предложение выделить социальную психологию в самостоятельную науку. В январе 1963 г. на базе Института философии АН СССР (г. Москва) было организовано совещание по проблемам социальной психологии, а летом того же года – проведен специальный симпозиум на II съезде психологов. В ходе дискуссии были высказаны разные мнения о предмете социальной психологии, отстаивался ее статус как самостоятельной науки.

Ключевые слова: социальная психология, история выделения социальной психологии в самостоятельную отрасль, дискуссия о предмете социальной психологии.

The formation of patriotic social psychology in the early 60s of XX century

L. G. Pochebut, A. L. Zhuravlev

Formation of social psychology in the mid-XX century in USSR is difficult. In psychology unfolded a broad discussion on the status of social psychology as a separate branch of science and its subject. Discussion arose on the initiative of A. G. Kovalev, who made an article in the Journal «Bulletin of Leningrad University». Psychologists, sociologists, and philosophers have actively responded to the proposal for the establishment of social psychology. In January 1963, on the basis of the Institute of philosophy of the USSR Academy of Sciences (Moscow) organized a meeting on the problems of social psychology, and in summer of the same year, a special symposium was held at the II Congress of psychologists. During the discussion, different views were expressed regarding the subject of social psychology, was defended its status as an independent science.

Keywords: social psychology, history of allocation of social psychology in an independent branch, social psychology, discussion about the subject, the status of independent science.

Научная школа теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных силах (к 25-летию Научно-практического центра военно-профессиональной ориентации и отбора на военную службу)

И. Н. Елисеева

Рассмотрено развитие научной школы на основе дисциплинарного подхода к строению науки на примере военно-научной школы теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах. Предложена четырехэтапная модель ее развития (консолидации и начального накопления ресурсов; манифестации и конкуренции; утверждения и институализации; вырождения или растворения), выделены критерии перехода с этапа на этап. Предпосылками формирования военно-научной школы выступил комплекс социокультурных, внутринаучных и персонологических факторов. Ее возникновение связано с постановкой масштабной научно-практической задачи и с появлением соответствующей организационной структуры. Переход на второй этап ознаменовался публикацией учебного пособия и защитой докторской диссертации по проблематике исследований научной школы. В то же время, поскольку не создана устойчивая система подготовки кадров, нельзя говорить о переходе данной научной школы на следующий этап. Предложены направления ее дальнейшего развития.

Ключевые слова: научная школа, дисциплинарный подход, этапы развития, профессиональный психологический отбор, психологическая диагностика.

The scientific school of the theory and methodology of professional psychological selection in the Armed Forces (to the 25th anniversary of the scientific and practical center of military vocational guidance and selection for military service)

I. N. Yeliseyeva

The development of scientific school on the basis of disciplinary approach to the structure of science on the example of military-scientific school of theory and methodology of professional psychological selection in the Armed Forces is considered. A four-stage model of development is proposed (consolidation and initial accumulation of resources, manifestation and competition, approval and institutionalization, degeneration or dissolution); are highlighted criteria for transition from stage to stage. The prerequisites for the formation

of military-scientific school was complex of socio-cultural, intrascientific and personological factors. The emergence of the scientific school is associated with the formulation of large-scale scientific and practical tasks and the emergence of an appropriate organizational structure. The transition to the second stage of its development was marked by the publication of a textbook and the defense of a doctoral dissertation on the problems of research of the scientific school. At the same time, since there is no sustainable system of scientific training, we cannot talk about its transition to the next stage of development. The directions of further development of this scientific school are offered.

Keywords: scientific school, disciplinary approach, stages of development, professional psychological selection, psychological diagnostics.

Проблема методов исследования малых групп в отечественной социальной психологии и пути ее решения в социально-психологической лаборатории Курского государственного университета в 1960–1980-е годы

A. С. Чернышев, С. В. Сарычев, С. Г. Елизаров, Ю. Л. Лобков, А. А. Форопонова

В статье на материале исследований малых социальных групп и коллективов, осуществляемых психологами Курского государственного университета, анализируется становление методов социально-психологического исследования. Рассмотрены методы лабораторного (в т. ч. с использованием аппаратных методик), естественного и формирующего экспериментов. Обобщаются результаты экспериментального исследования малых групп и коллективов в рамках параметрической теории, соотносятся методические приемы и концептуальные положения указанной теории.

Ключевые слова: малая социальная группа, аппаратные методики исследования, параметрическая теория группы, социально-психологический эксперимент, приборы-модели совместной деятельности.

The problem of methods for the study of small groups in Russian social psychology and ways to solve it in the socio-psychological laboratory of the Kursk State University in the 1960–1980s

A. S. Chernyshev, S. V. Sarychev, S. G. Elizarov, Y. L. Lobkov, A. A. Foroponova

The article analyzes the development of methods of socio-psychological research on the material of research of small social groups and groups car-

ried out by psychologists of Kursk State University. The methods of laboratory (including using instrumental techniques), natural and formative experiment are considered. The results of an experimental study of small groups and groups within the framework of the parametric theory are generalized, the methodical techniques and conceptual provisions of the said theory are correlated.

Keywords: small social group, instrumental methods of investigation, parametric group theory, socio-psychological experiment, instrumental models of joint activity.

История психологии в Белоруссии: времена, события, люди

С. Л. Кандыбович, Т. В. Разина

В работе представлен краткий исторический обзор развития психологии в Белоруссии в период с 1920-х по 1990-е годы. Основными принципами отбора и изложения материала выступили хронологический и личностно-биографический принципы. Показано, что вплоть до конца 1990-х годов белорусская психология развивалась в соответствии с общими тенденциями советской психологической науки, но при этом обладала известной содержательной самостоятельностью, самобытностью, что выражалось в первую очередь в деятельности выдающихся психологов, которые трудились в различные исторические периоды в Белоруссии.

Ключевые слова: психология в Белоруссии, история психологии, психотехника в Беларуси, психология в вузах.

The history of psychology in Belarus: timeline, events, people

S. L. Kandybovich, T. V. Razina

The article presents a brief historical overview of the development of psychology in the Republic of Belarus in the period from the 20s to the 90s of the XX century. The main principles of selection and presentation of the material were: chronological, personal and biographical. It is shown that until the end of the 90s of the XX century, Belarusian psychology was developing in accordance with the general tendencies of psychological science in the USSR, while it possessed a certain content and independence, which was expressed primarily by prominent psychologists who worked in various historical periods in Belarus.

Keywords: psychology in Belarus, history of psychology, psychotechnics in Belarus, psychology in universities.

Психологическая мысль в период русского средневековья

О. В. Клыпа

Психологическая мысль русского средневековья может быть представлена как система формирования психологического познания на определенном этапе развития русского общества. Русская средневековая психологическая мысль имеет свои национально-специфические особенности, обусловленные разными социокультурными детерминантами. Особенности мировоззрения в период русского средневековья определили генетические уровни психологической мысли, включающей психологические идеи, формы, предметные области и способы психологического познания.

Ключевые слова: русское средневековье, психологическая мысль, идеи русских мыслителей-исихастов, предметные области психологического познания.

Psychological thought in the period of Russian Middle Ages

О. В. Клыпа

Psychological thought of the Russian Middle Ages can be represented as a system for the formation of psychological knowledge at a certain stage in the development of Russian society. Russian medieval psychological thought has national-specific features. Worldview the medieval period of Russian history was the basis for the formation of psychological ideas and ways of psychological cognition.

Keywords: medieval period of Russian history, psychological thought, hesychasm, function, subject areas of psychological knowledge.

Проблемы психологии в учебниках Г. И. Челпанова и Б. М. Теплова для средней школы

С. А. Гильманов

Содержание статьи заключается в сравнительном анализе представлений о сущности психического, о предмете и методе психологии, о составе и структуре психологической науки, изложенных в учебниках для общего образования Г. И. Челпанова и Б. М. Теплова. Автор выявляет сходства и различия в подходах к указанным проблемам, определяет возможность обращения к анализируемым учебникам в современной ситуации, делает суждения о необходимости преподавания психологии в школе. Полученные результаты показывают,

что оба учебника демонстрируют честность и научную добросовестность авторов, обнаруживают историческую преемственность в развитии отечественной психологической науки и вполне могут быть в определенном отношении использованы для изучения психологии, позиции которой в содержании общего образования следует значительно укрепить.

Ключевые слова: школьный учебник по психологии, предмет и метод психологии, структура психологической науки, психология в школе.

Problems of psychology in the reflection of textbooks G. I. Chelpanov and B. M. Teplov for General education

S. A. Gilmanov

The content of the report, reflected in this article, is a comparative analysis of ideas about the essence of mental, the subject and method of psychology, the composition and structure of psychological science, set out in textbooks for General education G. I. Chelpanov and B. M. Teplov. In the article similarities and differences in approaches to these problems, determines the possibility of referring to the analyzed textbooks in the current situation, judgments about the need to teach psychology in General education are revealed. The results show that both textbooks demonstrate the honesty and scientific integrity of the authors, reveal historical continuity in the development of national psychological science and, making the Golden Fund of national psychology, may well be in some respect used in the study of psychology, whose position in General education should be significantly strengthened.

Keywords: psychology textbook, subject and method of psychology, structure of psychological science, psychology in general education.

Проблема просоциального поведения личности в отечественной психологии: от истоков к современным исследованиям

Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков

В статье проводится обзор исследований советских психологов задолго до появления понятия «просоциальное поведение», но тематически близких к нему: эмпатии (Т. П. Гаврилова, Л. И. Божович, Л. П. Калининский), альтруизма (Б. И. Додонов, В. Г. Мордкович, Е. З. Басина, Е. Е. Насиновская, А. В. Зосимовский), нравственнос-

ти (Е. В. Субботский, Б. С. Братусь, А. В. Запорожец), коллективизма (М. И. Бобнева, А. В. Петровский). Названы современные направления российских исследований в области просоциального поведения.

Ключевые слова: просоциальное поведение, альтруистические установки, эмпатия, нравственные качества, групповые нормы.

The problem of prosocial behavior of personality in Russian psychology: from its origins to modern research

E. A. Shmeleva, P. A. Kislyakov

The article reviews the research conducted by soviet psychologists in the subject field of prosocial behavior: empathy (T. P. Gavrilova, L. I. Bozhovich, L. P. Kalininskij), altruism (B. I. Dodonov, V. G. Mordkovich, E. Z. Basina, E. E. Nasinovskaya, A. V. Zosimovskij), morality (E. V. Subbotkij, B. S. Bratus, A. V. Zaporozhec), collectivism (M. I. Bobneva, A. V. Petrovskij). The modern directions of Russian research in the field of prosocial behavior are named.

Keywords: prosocial behavior, altruistic attitudes, empathy, moral qualities, group norms.

Феномен сознания как проблема прикладных психологических исследований

Д. А. Китова

Сознание выступает ведущей формой отражения реальности, во многом предопределяет траекторию личного и социального развития человека. За вековой период развития психологии возникли и стали развиваться разнообразные направления исследования сознания. В работе представлен анализ сознания как психологического феномена, раскрывается характер осмысления его сущности, структуры и функций, рассмотрены основные концепции исследования (измерения) сознания. Показано, что полученные в конкретных научных исследованиях данные о сознании трудно соединимы в целостное научное представление о нем, но спектр этих данных уже давно позволяет говорить о высоком прикладном значении исследования данного феномена.

Ключевые слова: сознание, индивидуальное и общественное сознание, теории сознания, концепции и функции сознания, направления исследований сознания.

Consciousness phenomenon as a problem of applied psychological research

D. A. Kitova

Annotation. Consciousness is the highest form of reflection of reality and, by virtue of this, in many respects predetermines the trajectory of personal and social development. Over the century-long period of development of psychology, various areas of the study of consciousness have arisen and began to develop. The paper presents an analysis of consciousness as a psychological phenomenon, reveals the nature of understanding its essence, structure and functions, examines the main concepts of the study of consciousness. It is shown that the data on consciousness obtained in concrete scientific studies is difficult to combine into an integral scientific understanding of it, but the spectrum of these data has long been indicative of a high dialectical (applied) value of the phenomenon.

Keywords: consciousness, individual and social consciousness, theories, concepts and functions of consciousness, research directions.

Психология нравственности как отрасль психологии и как учебная дисциплина

А. Н. Бражникова

Представлены результаты теоретического анализа, позволяющие говорить о том, что, несмотря на множество проблем, стоящих перед современной психологической наукой, в настоящее время имеются все предпосылки для выделения психологии нравственности в качестве прикладной отрасли психологии. Предлагается авторское видение психологии нравственности как отрасли психологии и как учебной дисциплины. Сформулированы предмет и задачи, на решение которых направлена (должна быть направлена) психология нравственности как наука и как учебная дисциплина. Показано, что дальнейшее становление психологии нравственности в качестве прикладной отрасли психологии должно происходить в тесном взаимодействии со смежными науками, отраслями психологии и знаний, накопленных традиционными мировыми религиями, при сохранении ее самостоятельного предмета исследования.

Ключевые слова: психология нравственности, психика человека, психологический феномен, система отношений, междисциплинарные связи психологии.

Psychology of morality as an industry of psychology and as a school discipline

A. N. Brazhnikova

The results of a theoretical analysis are presented, which suggests that, despite the many problems facing modern psychological science, there are currently all the prerequisites for identifying the psychology of morality as an applied branch of psychology. The author's vision of the psychology of morality as an applied branch of psychology and as an academic discipline is proposed. The subject matter and tasks are formulated, the solution of which is directed (should be directed) to the psychology of morality as a science and as an academic discipline. It is shown that the further development of the psychology of morality as an applied branch of psychology should occur in close cooperation with related sciences, branches of psychology and knowledge accumulated by traditional world religions while maintaining its independent subject of study

Keywords: psychology of morality, human psyche, morality, psychological phenomenon, system of relations, interdisciplinary connections.

История и современное состояние проблемы свободы группы

Г. Н. Ларина

В статье рассматриваются истоки появления и развития изучения проблемы свободы группы в социальной психологии; анализируются основные подходы и представления отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме. Предлагаются новые направления исследования данного социально-психологического феномена.

Ключевые слова: свобода, свобода личности, свобода группы, свобода «группировок», малая группа.

Freedom of the group: current state and history of study

G. N. Larina

The article discusses the origins of the emergence and development of the study of the problem of freedom of the group in psychology. The main approaches and views of domestic and foreign to this problem are considered. New directions of research of this social and psychological phenomenon are proposed.

Keywords: freedom, freedom of the personality, freedom of the group, freedom of “groups”, choice of alternatives, small group.

Характерные черты трудного подростка в отечественных исследованиях XX–XXI вв.

А. В. Фокина

Статья посвящена обзору отечественных психологических исследований трудного подростка. Прослеживается развитие взглядов на трудных подростков от работ Л. С. Выготского и его ближайших последователей до наших дней. Показано, как развивались и детализировались направления изучения трудных подростков в отечественной психологии: от понимания новообразований и характерных черт подросткового возраста к установлению отличительных психологических качеств трудных подростков и новых феноменов, еще не нашедших научного объяснения. Рассматриваются направления исследований трудных подростков в современной отечественной психологии – сквозь призму психотерапевтических идей и в меняющихся условиях взросления. Обсуждаются характерные черты трудного подростка наших дней.

Ключевые слова: подростковый возраст, трудный подросток, девиантное поведение, характеристика трудного подростка, отечественные исследования подросткового возраста.

The characteristic features of a troubled teenager in domestic studies of the XX–XXI centuries

A. V. Fokina

The article is devoted to the review of Russian studies of a troubled teenager. The development of views on troubled teenagers from the Vygotsky's works to the present day is discussed. The author shows how the views on a troubled teenager develops and detailed in Russian psychology: from the understanding of neoplasms and the characteristic features of adolescence to the establishment of the distinctive psychological qualities of difficult teenagers. The research directions of figure of a troubled teenager in modern Russian psychology are considered: difficult adolescents through the prism of psychotherapeutic ideas (intrapersonal conflicts, irrational attitudes, identity diffusion etc.) and adolescents in conditions of changing adulthood (emerging adulthood, boomerang children etc.). The features of the image of a troubled teenager of our days are discussed.

Keywords: adolescents, troubled teenager, deviant adolescents, deviant behavior, a characteristic of a troubled teenager, russian studies of adolescence.

История развития психологической диагностики при эпилепсии*О. Н. Якунина*

В статье рассматриваются становление, этапы развития и современное состояние психологической диагностики особенностей личности больных эпилепсией. По мере развития общепсихологических методов диагностики они стали активно внедряться в эпилептологию профессиональными психологами в рамках их самостоятельных психологических исследований, в то время как сначала использовались в рамках психиатрического обследования. В статье обосновывается применение психодиагностического исследования при эпилепсии, прослеживается история их развития: от применения отдельных методов диагностики в XIX в. до современного комплексного многомерного изучения личности больных. Благодаря количественным критериям оценки в психодиагностике возможно применение методов математической статистики для определения достоверности результатов сравнительного психологического исследования у пациентов с различными социально-демографическими и клиническими проявлениями заболевания, в динамике лечебного процесса и реабилитации.

Ключевые слова: особенности личности больных эпилепсией, методы психологической диагностики, история развития психодиагностики.

The history of the development of psychological diagnosis with epilepsy*O. N. Yakunina*

This article discusses the formation, stages of development and current status of psychological Diagnostics of personality of patients with epilepsy. Psychologist evolves diagnostic methods they have been introduced in epileptology, first within the psychiatric examination, and then as an independent psychological study of professional psychologists. The article substantiates the use of psycho diagnostic study in epilepsy, traced the path of development of the application of the diagnostic methods in the XIX century to modern integrated multidimensional personality research patients. Thanks to the quantitative criteria of evaluation in Psycho diagnostics methods of mathematical statistics may be used to determine the validity of the results of a comparative psychological study in patients with different socio-demographic and clinical manifestations of the disease, in the dynamics of the therapeutic process and rehabilitation.

Keywords: epilepsy, personality characteristics, methods, psychological Diagnostics, development history.

Проблема надежности в истории отечественной психологии: этапы разработки и современное состояние*В. В. Толстиков*

В статье проводится анализ возникновения и развития в отечественной психологической науке проблемы надежности, ее поэтапной разработки с начала 1960-х годов и до сегодняшнего времени, постепенной эволюции ее содержательного наполнения. Подчеркивается, что экстраполяция категориального аппарата общей технической теории надежности на психологическую проблематику надежности требует учета как индивидуально-психологических, так и социально-психологических (групповых) факторов. Рассматриваются особенности исследования феномена надежности в различных отраслях психологии: психологии труда и инженерной психологии, военной, спортивной, социальной психологии. Намечаются перспективы развития социально-психологического подхода к проблеме надежности.

Ключевые слова: проблема надежности, личностная надежность, групповая надежность, работоспособность оператора, успешность деятельности.

The problem of reliability in the history of Russian psychology: stages of development and the current state of the problem*V. V. Tolstikov*

The article analyzes the emergence and development of the problem of reliability in Russian psychological science, its gradual development from the early 60-ies of the twentieth century to the present time, the gradual evolution of its content. It is emphasized that the extrapolation of the categorical apparatus of the General technical theory of reliability to the psychological problems of reliability requires taking into account both individual psychological and socio-psychological (group) factors. The features of the study of the phenomenon of reliability in various fields of psychology: psychology of labor and engineering psychology, military, sports, social psychology are considered. The prospects of development of socio-psychological approach to the problem of reliability are outlined.

Keywords: reliability, personal reliability, group reliability, operator's performance, success of activity.

Историческая преемственность в исследовании якутского менталитета

Н. Д. Елисеева

В статье дан анализ исследования якутского менталитета начиная с XVII в. по настоящее время. История его изучения условно разделяется на три периода: дореволюционный, советский и российский. Делается вывод об исторической преемственности этапов исследования якутского менталитета. По результатам анализа автором выделяются следующие духовно-нравственные детерминанты менталитета народов Якутии: субъективное восприятие природы, расширенное понимание семьи (три поколения), сохранность «культуры молчания» в общении, а также ценность следующих нравственных качеств личности: трудолюбие, порядочность, честность.

Ключевые слова: якутский менталитет, историческая преемственность исследований, субъективное восприятие природы, нравственные ценности, «культура молчания», нуклеарная семья, расширенная семья.

Historical continuity in the study of the Yakut mentality

N. D. Eliseeva

The article provides an analysis of the study of the Yakut mentality. The history of the study of the Yakut mentality is divided into three periods: the pre-revolutionary period, the Soviet period and the Russian period. The conclusion about the continuity of the selected stages is made. The following spiritual and moral determinants of the Yakut mentality are distinguished: subjective perception of nature, extended understanding of the family, consisting of three generations, preservation of the “culture of silence” in communication, as well as the value of the following moral qualities of the person: diligence, decency, honesty.

Keywords: Yakut mentality, continuity of research, subjective perception of nature, moral values, “culture of silence”, extended family.

Изменение научных представлений о феномене толпы в первые годы советской власти

Д. С. Горбатов

Характеризуется основное содержание теорий толпы, разработанных В. М. Бехтеревым (1921) в рамках коллективной рефлексологии, Л. Н. Войтоловским (1925) в русле эмотивно-центрированного под-

хода, В. А. Вагнером (1929) в контексте парадигмы инстинктивного поведения. Отмечаются некоторые изменения этих теорий, сделанные учеными под влиянием бурных событий российской истории, современниками которых они стали. Подчеркивается, что в 1920-е годы отечественная психология толпы имела существенный научный потенциал, который не получил развития в условиях советской власти. Утверждается, что отдельные положения теорий толпы В. М. Бехтерева, Л. Н. Войтоловского и В. А. Вагнера могут быть использованы при разработке системного подхода к изучению стихийных социальных объединений.

Ключевые слова: толпа, теории толпы, российские исследователи толпы, коллективная рефлексология, эмотивно-центрированный подход, стадный инстинкт.

Changes in scientific ideas about the phenomenon of the crowd during the first years of Soviet rule

D. S. Gorbatov

The main content of crowd theories, which were developed by V. M. Bekhterev (1921) in the framework of collective reflexology, L. N. Voytolovski (1925) in the confines of the emotive-centered approach, V. A. Wagner (1929) in the context of the paradigm of instinctive behavior, is characterized. Some changes in these theories made by scientists under the influence of the turbulent events of Russian history, the contemporaries of which they became, are noted. It is emphasized that in the 20s of the last century the Russian psychology of the crowd had great scientific potential, which was not developed in the conditions of Soviet power. It is stated that some provisions of the theories of the crowd proposed by V. M. Bekhterev, L. N. Voitlovsky and V. A. Wagner, can be used in the development of a systematic approach to the study of spontaneous social groups.

Keywords: crowd, crowd theory, Russian researches of the crowd, collective reflexology, emotive-centered approach, herd instinct.

Метод психолого-исторической реконструкции как средство анализа проблемного поля: на примере проблемы низкой учебной мотивации

Т. П. Войтенко

В работе обсуждаются возможности метода психолого-исторической реконструкции для анализа «хронических» проблем психологичес-

кой науки. Предпринимается попытка сопряжения данного метода с методом процессуального анализа Л. С. Выготского. Приводится модифицированная схема метода. Результаты апробации новой процедуры психолого-исторической реконструкции показываются на примере проблемы низкой учебной мотивации школьников.

Ключевые слова: методы психологической науки, метод психолого-исторической реконструкции, процессуальный анализ, проблема учебной мотивации, причины демотивации.

The method of psycho-historical reconstruction as a means of analysis of the problem field: the case of the problem of low learning motivation

T. P. Voytenko

The paper discusses the possibilities of the method of psycho-historical reconstruction for the analysis of “chronic” problems of psychological science. An attempt is made to pair the method of psycho-historical reconstruction with the method of procedural analysis L. S. Vygotsky. The modified scheme of the method is given. The results of approbation of the new procedure of psycho-historical reconstruction are shown on the case of the problem of low learning motivation of schoolchildren.

Keywords: methods of psychological science, method of psycho-historical reconstruction, procedural analysis, the problem of learning motivation, the causes of demotivation.

Этапы развития проблемы потребностей в рамках психологических концепций

Н. Р. Апреликова, Д. А. Китова

Статья посвящена истории исследования феномена потребностей в отечественной и зарубежной психологии прошлого века. Изучается развитие представлений ученых о данном феномене, анализируются его сущностные, структурные и содержательные характеристики, их функции, механизмы развертывания потребностей и их взаимодействия с внешней средой. Показано, что потребности, выступая детерминантами активности личности, непосредственно связаны с психологической конституцией человека, особенностями среды его обитания и спецификой его деятельности.

Ключевые слова: исследования феномена потребностей, концепции развития, механизмы активации потребностей, функциональ-

ные теории, теория деятельности, теория гомеостаза, эволюционная теория потребностей.

Development of the needs problem within the framework of psychological concepts

N. R. Aprelikova, D. A. Kitova

The article presents the development of the phenomenon of “needs” in the domestic and foreign psychology of the last century. In the context of history, scientists’ ideas about the phenomenon of needs unfold: the essential, structural and substantial characteristics of needs, their functions, mechanisms of deployment and interaction with the external environment are analyzed. It is shown that the needs, speaking determinants of personality activity, are directly related to the psychological constitution of a person, the characteristics of his environment, and the specifics of his activity.

Keywords: research of the phenomenon of “needs”, development concepts, mechanisms of activation of needs, functional theories, activity theory, theory of homeostasis, evolutionary theory of needs.

Сведения об авторах

- Акимова Муза Николаевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Самарского национального исследовательского университета им. академика С. П. Королёва.
- Акопов Гарник Владимирович* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Самарского государственного социально-педагогического университета, akopov@pgsga.ru.
- Алексеенко Ирина Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета, ialexeenko@yandex.ru.
- Аншакова Валентина Васильевна* – доктор психологических наук, доцент, anshakovav@mail.ru.
- Апреликова Наталья Руслановна* – аспирант кафедры психологии Московского инновационного института, aprelikovanr@mail.ru.
- Артёмьева Ольга Аркадьевна* – доктор психологических наук, доцент факультета психологии, профессор кафедры социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии Иркутского государственного университета, oaartemeva@yandex.ru.
- Артёмьева Тамара Ивановна* – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии Института психологии РАН.
- Баранов Евгений Геннадьевич* – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии воздушно-космической обороны имени маршала Советского Союза Г. К. Жукова, eugeny.baranow2015@yandex.ru.
- Борисова Наталья Владимировна* – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии Института психологии РАН, borisova07@bk.ru.

- Бражникова Антонина Николаевна* – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой управления и гуманитарных дисциплин Московского инновационного университета, anb5262@mail.ru.
- Войтенко Татьяна Павловна* – кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Калужского государственного института развития образования, tatianavoyt@ Rambler.ru.
- Воловикова Маргарита Иосифовна* – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН, margarita-volovikova@yandex.ru.
- Гайдар Карина Марленовна* – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Воронежского государственного университета, marlen_lora@mail.ru.
- Галкина Татьяна Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии Института психологии РАН, galkina@list.ru.
- Гильманов Сергей Амирович* – доктор педагогических наук, профессор Гуманитарного института Югорского государственного университета, gilmanovsa1109@gmail.com.
- Головей Лариса Арсеньевна* – доктор психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, lgolovey@yandex.ru.
- Горбатов Дмитрий Сергеевич* – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры менеджмента массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета, gorbатов.rus@gmail.com.
- Гусельцева Марина Сергеевна* – доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, mguseltseva@mail.ru.
- Елизаров Сергей Геннадьевич* – профессор кафедры психологии Курского государственного университета, psychology@kursksu.ru.
- Елисеева Ирина Николаевна* – кандидат психологических наук, научный сотрудник научно-практического центра Военной академии Генерального штаба Вооруженных сил Российской Федерации, преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета, eliseevain2018@mail.ru.
- Елисеева Наталья Дмитриевна* – кандидат психологических наук, заместитель директора по научно-методической работе Центра социально-психологической поддержки семьи и молодежи, докторант Института психологии РАН.

- Жалагина Татьяна Анатольевна* – доктор психологических наук, декан факультета психологии, заведующая кафедрой психологии труда и клинической психологии, руководитель диссертационного совета по психологии и педагогике Тверского государственного университета, директор лицея «Довузовский комплекс ТвГУ», zhalagina54@mail.ru.
- Журавлев Анатолий Лактионович* – академик РАН, научный руководитель Института психологии РАН, alzhuravlev2018@yandex.ru.
- Зобков Валерий Александрович* – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, zobkov@gmail.com.
- Кандыбович Лев Александрович* (1934–2011) – советский, российский военный психолог, доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной академии информационных технологий, действительный член Академии образования РБ, почетный ученый Военной академии РБ, полковник запаса.
- Кисляков Павел Александрович* – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии Российского государственного социального университета, pask.81@mail.ru.
- Китова Джульетта Альбертовна* – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН, j-kitova@yandex.ru.
- Клыпа Ольга Викторовна* – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии детства Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета, ovk61@mail.ru.
- Короткина Елена Дмитриевна* – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Тверского государственного университета.
- Костригин Артем Андреевич* – младший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии Института психологии РАН, artdzen@gmail.com.
- Ларина Галина Николаевна* – кандидат психологических наук, доцент Курского государственного университета, galka.larina@yandex.ru.
- Лобков Юрий Леонидович* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Курского государственного университета, psychology@kursksu.ru.
- Логина Наталья Анатольевна* – доктор психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, n.loginova@spbu.ru.

- Мазилев Владимир Александрович* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета, v.mazilov@yspu.org.
- Мединцев Владислав Александрович* – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, vladislav-medintsev@yandex.ru.
- Меньщикова Анна Львовна* – кандидат психологических наук, доцент факультета клинической психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета, annam2@mail.ru.
- Мироненко Ирина Анатольевна* – доктор психологических наук, профессор факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, mironenko_i@mail.ru.
- Носкова Ольга Геннадьевна* – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, nog4813@mail.ru.
- Няголова Марияна Димитрова* – кандидат психологических наук, доцент истории психологии кафедры психологии Великотырновского университета им. св. Кирилла и Мефодия, niagolovamd@bk.ru.
- Позняков Владимир Петрович* – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии Института психологии РАН, действительный член Международной академии психологических наук, pozn_v@mail.ru.
- Почебут Людмила Георгиевна* – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, ludmila.pochebut@gmail.com.
- Разина Татьяна Валерьевна* – доктор психологических наук, доцент, профессор РАО, действительный член Академии военных наук РФ, главный аналитик Российской академии образования, razinat@mail.ru.
- Сарычев Сергей Васильевич* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Курского государственного университета, psychology@kursksu.ru.
- Семенов Игорь Никитович* – доктор психологических наук, профессор, академик Международной академии психологических наук, лауреат Премии Президента РФ в области образования, про-

Сведения об авторах

фессор Департамента психологии Факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», i_samenov@mail.ru.

Сергиенко Елена Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН, elenas13@mail.ru.

Станиславская Ирина Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта.

Стоюхина Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, natast0@ Rambler.ru.

Толстикова Виталий Владимирович – аспирант кафедры общей и социальной психологии Воронежского государственного университета, tomsoyer1993@mail.ru.

Фокина Анна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии им. проф. Л. Ф. Обухова факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, alexandrafokina@mail.ru.

Форопонова Анна Алексеевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Курского государственного университета, psychology@kursksu.ru.

Чернышев Алексей Сергеевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Курского государственного университета, psychology@kursksu.ru.

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент Ивановского государственного университета, заместитель директора Шуйского филиала, nos_shmeleva@mail.ru.

Юров Игорь Александрович – кандидат психологических наук, sov36@mail.ru.

Якунина Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева Минздрава России, olga.n.yakunina@gmail.com.

