ISBN 978-5-6043096-7-4

Арзамасские чтения по истории психологии ④

Арзамасские чтения
по истории психологии — 4

РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НАКАНУНЕ И ПОСЛЕ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА: ТЕНДЕНЦИИ, НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ, ПЕРСОНАЛИИ

Российский фонд фундаментальных исследований

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Арзамасский филиал ННГУ

Институт психологии Российской академии наук

Московский гуманитарный университет

АРЗАМАССКИЕ ЧТЕНИЯ ПО ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ – 4

РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НАКАНУНЕ И ПОСЛЕ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА: ТЕНДЕНЦИИ, НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ, ПЕРСОНАЛИИ

Сборник статей участников Всероссийской научной конференции с международным участием

Интерконтакт
Саров – 2019

УДК 159.9.01
ББК 88.1 (0) я-43
Р 80

Ответственные редакторы:
Журавлёв Анатолий Лактионович – академик РАН, научный руководитель Института психологии РАН, доктор психологических наук;
Олейник Юрий Николаевич – заведующий кафедрой общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета, кандидат психологических наук, доцент;
Тихонова Элеонора Викторовна – доцент кафедры общей и практической психологии психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ, кандидат психологических наук, доцент.

Р80 **РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НАКАНУНЕ И ПОСЛЕ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА: ТЕНДЕНЦИИ, НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ, ПЕРСОНАЛИИ: сборник статей участников Всероссийской научной конференции с международным участием** / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Ю.Н. Олейник, Э.В. Тихонова; РФФИ, Арзамасский филиал ННГУ, ИП РАН, МосГУ. – Саров: Интерконтакт, 2019. – 484 с. (Арзамасские чтения по истории психологии – 4)
ISBN 978-5-6043096-7-4

Книга представляет собой коллективный труд участников Всероссийской научной конференции с международным участием «Арзамасские чтения по истории психологии – 4. Развитие российской психологии накануне и после русской революции 1917 года: тенденции, научные школы, персоналии», которая состоялась 19–21 сентября 2019 года в г. Арзамасе при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-20080. В настоящем издании представлены современные исследования по истории психологии и исторической психологии, посвящённые анализу влияния такого знакового события в истории нашего государства, как русская революция 1917 года, на методологию, проблематику, направления развития психологии в XX и XXI вв., а также – на судьбы отечественных учёных-психологов. Обсуждение широкого круга проблем позволяет воссоздать то позитивное и ценное, что было накоплено в ходе развития психологической науки на разных этапах жизни общества, способствует сохранению исторической преемственности и формированию объективной оценки прошлого и современного состояния психологии, помогает прогнозировать ее дальнейшее развитие.

Сборник будет интересен специалистам в области истории психологии, исторической психологии, а также – историкам, философам, социологам, педагогам, культурологам, представителям смежных отраслей психологического знания.

УДК 159.9.01
ББК 88.1 (0) я-43

Мероприятие проведено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-20080

ISBN 978-5-6043096-7-4
© ООО «Интерконтакт», оформление, 2019
© Арзамасский филиал ННГУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ *7*

Артемьева О.А.
Системный подход в историко-психологическом исследовании: теория и практика…… 7

Гостев А.А.
Глубинные детерминанты человека и общества: в поиске новых подходов и возможностей понимания…….. 15

Данилова А.Г.
Личность в культуре и истории: методологические подходы различных гуманитарных наук …… 25

Дробышева Т.В.
Исследовательское биографическое интервью в историко-психологическом исследовании: подход к разработке метода и некоторые результаты его применения…….... 33

Елисеева И.Н.
Дисциплинарный подход как основание периодизации в истории психологии (на примере научного направления и научной школы) ……. 44

Логинова Н.А.
Петербург – колыбель новой психологии…… 54

Мазилов В.А.
История отечественной психологии: необходим комплексный подход к описанию и объяснению событий…….. 64

Няголова М.Д.
С.Л. Рубинштейн о революции, идеологии тоталитаризма и деонтологизации психического…….. 75

Серова О.Е.
Русская психолого-педагогическая мысль на разломе эпох…… 84

Сорокина М.Ю.
Октябрь 1917 года и формирование российского психологического зарубежья: альтернатива…… 98

Раздел 2. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ШКОЛ, НАПРАВЛЕНИЙ И ОТРАСЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ ……. *110*

Батыршина А.Р.
Историко-психологический анализ содержания категорий «воля» и «волевая регуляция» по материалам советских и современных учебников психологии…….. 110

Бобылёв Е.Л.
Психологическая концепция литературного творчества Б.А. Грифцова как попытка переосмысления проблемы психологии искусства в начале XX века……. 121

Гильманов С.А.
Российская психология игры до и после русской революции 1917 года ... 128
Грачёв А.А.
Отечественная организационная психология советского периода 1970–80-х годов: теория и практика (на примере социально-психологической службы производственного объединения «Курганприбор»)...135
Китова Д.А.
Экономическая психология семьи: история становления как самостоятельной отрасли……..... 145
Мальгин А.С.
Развитие отечественной психотехники после революции 1917 года…….156
Масоликова Н.Ю.
Фокус профессиональных карьер российских психологов-эмигрантов первой волны…… 165
Мохова В.О.
Метод психолого-исторической реконструкции в исследовании предпосылок формирования гендерной проблематики (с XVIII по начало XX века)…….…… 172
Невеструева Т.Х.
К истории дисциплинаризации психологической практики в контексте психотехнической парадигмы…… 179
Никулова Е.А.
Историко-психологический анализ использования понятия "выбор" в психологических исследованиях…….…… 187
Ракитина О.В.
О стилях руководства научными школами (на примере научных школ В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, Г.И. Челпанова)…… 194
Сергеев С.Ф.
Роль Г.В. Суходольского в развитии Ленинградской школы эргономики и инженерной психологии…… 203
Синёва О.В.
Проблема «множественной» профессиональной идентичности ведущих представителей научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX века…….. 209
Чупров Л.Ф.
Советская дефектология как комплексная клинико-психолого-педагогическая наука и практика: от рассвета до заката……..218

Раздел 3. ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ УЧЕНЫХ И МЫСЛИТЕЛЕЙ XIX–XX ВВ. И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ……. *225*
Алексеенко И.С.
Вклад Елены Александровны Будиловой в изучение русской дореволюционной психологии…….. 225

Богданчиков С.А.
П.П. Блонский как сторонник марксисткой психологии 20–30-е годы XX века…….. 232
Борисова Н.В.
И.А. Ильин о психологии человека как субъекта права…… 240
Галкина Т.В.
Развитие научных идей Я.А. Пономарева в области теории, истории, методологии психологии и социальной практики…… 248
Дворникова И.Н.
Идеи В.М. Бехтерева о роли внушения и «психической заразы» в изучении психологии толпы …… 256
Егорова Т.Е., Сметанина О.М.
Культура человека в историко-психологических трудах Большаковой Вассы Васильевны…… 263
Калинина Т.В.
Развитие идей Л.С. Выготского в практике современного российского образования…… 271
Кандыбович С.Л., Разина Т.В.
Лев Александрович Кандыбович – исследователь истории белорусской психологии…… 282
Клыпа О.В.
Популяризация психолого-педагогических знаний посредством миссионерской деятельности святителя Иннокентия (Вениаминова)… 291
Колпакова М.Ю., Коган И.М.
Диалогическая психология Т.А. Флоренской……. 297
Костригин А.А.
В.М. Левитский о революции 1917 года как факторе детского деликвентного поведения (к истории детской криминологии в русском научном зарубежье)…… 303
Мазилов В.А.
В.Ф. Чиж как историк психологии…….. 313
Никифоров Г.С., Дудченко З.Ф.
К творческому наследию Ивана Алексеевича Сикорского…… 324
Носкова О.Г.
А.И. Розенблюм как методолог психологии труда…….. 333
Патрикеева Э.Г.
Идеи возрастной и педагогической психологии в творчестве В.П. Вахтерова……..345
Петрова Т.Н.
Вклад Б.Г. Ананьева в разработку проблемы педагогической оценки – от идеи к воплощению…… 351
Позняков В.П.
Е.А. Будилова о разработке социально-психологических проблем в российской психиатрии…… 355

Трухманова Е.Н.
Идеи развивающего обучения в трудах В.П. Вахтерова …… 363
Федосеева Н.В.
С.И. Гессен о проблеме готовности учителя к педагогической деятельности …….. 372
Черемисова И.В.
Творческое наследие В.В. Большаковой и его значение для современного историко-психологического знания…….... 379

Раздел 4. ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБЩЕСТВА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ …….. *383*
Акутина С.П., Akutina Anna
Воспитание ответственного семьянина: исторический дискурс…… 383
Борисова А.М.
Актуальность применения психолого-исторического подхода в исследовании праздничной культуры…… 392
Воловикова М.И.
О вкладе В.А. Кольцовой в становление исторической психологии……. 402
Горюнова Л.Н.
Психолого-историческая реконструкция личности древних славян…… 411
Дробышева М.М.
Роль изобразительного творчества Ван Гога в становлении «русского авангарда»: историко-психологический анализ…….. 320
Китова Д.А., Балова Д.Ю.
Экономический фактор в представлениях личности о брачном партнёре: история и современность……. 429
Маховская О.И.
Роль писателей-классиков в формировании поколений в России…….440
Стоюхина Н.Ю.
Визиотип советского педолога в воспоминаниях и художественной Литературе …… 449
Харитонова Е.В.
Психологическое самочувствие молодежи в изменяющемся обществе…463
Холондович Е.Н., Тугайбаева Б.Н.
Психологическое самочувствие человека в кризисные периоды истории 473

Раздел 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

О.А. Артемьева
доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-36-01096-ОГН***

Аннотация. Проводится анализ основных теоретических положений и практики применения системного подхода в историко-психологических исследованиях В.А. Кольцовой и ее учеников. Раскрывается содержание, приводятся конкретные примеры реализации подхода при изучении каждого из основных, выделенных В.А. Кольцовой, уровней методологического анализа истории психологии: 1) философско-гносеологического и онтологического; 2) общенаучного, науковедческого; 3) специально-научного; 4) конкретно-научного. Описывается вклад автора в разработку объекта, предмета, основных аспектов, принципов, методов истории психологии, определение места истории психологии в системе психологии и т.д. Определяются методологическое значение, перспективы дальнейшего методологического анализа и реализации системного подхода в истории психологии.

Ключевые слова: история психологии; В.А. Кольцова; системный подход в психологии; системный подход в истории психологии; советская психология; методология истории психологии; детерминация развития психологии; психологическое познание; исследовательская психология; методы истории психологии; науковедение; общественная потребность; постнеклассическая рациональность.

O.A. Artemeva

SYSTEM APPROACH IN HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH: THE THEORY AND THE PRACTICE

Annotation. An analysis of the main theoretical propositions and the practice regarding system approach in the history of psychology in historical and psychological research of V.A. Koltsova and her disciples is carried out. Description of content

is given, provides concrete examples of implementation of the approach at each of the main levels of methodological analysis of history of psychology, defined by V.A. Koltsova: 1) philosophical-epistemiological and ontological; 2) general-scientific; 3) special-scientific; 4) concrete-scientific. The author's contribution to the development of object, subject, main aspects, principles, methods of history of psychology, determination of the place of history of psychology in the system of psychology, etc., is described. Methodological value, prospects of further methodological analysis and implementation of the approach in the history of psychology are determined.

Keywords: history of psychology; V.A. Koltsova; system approach in psychology; system approach in the history of psychology; Soviet psychology; methodology of the history of psychology; determination of the psychology's development; psychological cognition; research psychology; methods of the history of psychology; knowledge sciences; public need; postnonclassical rationality.

Разработка и реализация системного подхода в работах Б.Ф. Ломова (1927–1989) и научных школ возглавляемого им Института психологии РАН обогатила целый ряд областей и направлений отечественной психологии. Фундаментальный вклад в разработку системного подхода в истории психологии сделан зав. лабораторией истории психологии и исторической психологии В.А. Кольцовой (1947–2018). Научно-исследовательская программа системного подхода Б.Ф. Ломова задала методологические основы целого спектра историко-психологических исследований и определила развитие истории психологии в современной России не только как гуманитарной, но и точной, доказательной науки.

Обоснованию и раскрытию принципа системности в историко-психологическом познании посвящен цикл работ В.А. Кольцовой: «О целостном подходе в историко-психологическом исследовании» (1990) [4], «Системный подход в историко-психологическом исследовании» (1991, в соавт. с Ю.Н. Олейником) [5], «Системный подход и разработка проблем истории отечественной психологической науки» (2002) [6] и др. Принципы системного подхода реализованы при подготовке докторской диссертации «Теоретико-методологические основы историко-психологического исследования» (2004), монографий «Теоретико-методологические основы истории психологии» (2004) и «История психологии: Проблемы методологии» (2008) и др.

В качестве предпосылок разработки системного подхода Б.Ф. Ломова В.А. Кольцова определяет: сформулированные Б.Г. Ананьевым (1960; 1980) положения о системной организации психиче-

ских процессов и функций, теорию функциональных систем П.К. Анохина (1975; 1978), принцип детерминизма С.Л. Рубинштейна (1957; 1973), идеи В.П. Кузьмина (1980) об органической целостности и интегральных свойствах и др. [1].

В.А. Кольцова обращается к системному подходу для решения базовой задачи истории психологии – определения объекта и предмета ее изучения. В качестве объекта истории психологии определяется «процесс психологического познания в единстве его гносеологической и онтологической характеристик – как идеальное воссоздание исторического формирования представлений о психической реальности, конструирование предмета психологии и как объективированный продукт познавательной деятельности, представленный в исторических источниках» [8, с. 17]. Предметом выступают «закономерности становления и развития психологического познания на разных этапах эволюции общества» [там же, с. 25]. При этом научное психологическое познание рассматривается как одна из форм психологического познания, возникающая на определенном этапе развития общества. Среди других, вненаучных, форм В.А. Кольцова определяет и изучает психологическое познание, возникающее и развивающееся в русле искусства, мифологии, религии, а также порождаемое житейскими представлениями о психике [8].

Системный подход последовательно реализуется В.А. Кольцовой на каждом из основных, выделенных автором, уровней методологического анализа истории психологии: 1) философско-гносеологическом и онтологическом, 2) общенаучном, науковедческом, 3) специально-научном и 4) конкретно-научном [7].

Содержание *философско-гносеологического и онтологического уровней* анализа определяется через основные положения, нормы и принципы философской теории познания и онтологии в их соотнесении с особенностями предметной области истории психологии. Основное внимание при характеристике этих уровней методологии В.А. Кольцова уделяла разработке марксистских основ отечественной психологической традиции. Продолжая линию исследования философских проблем в советской психологии Е.А. Будилова, автор провела анализ, прежде всего, марксистских основ отечественной психологии, определенных в работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева и А.Н. Леонтьева. Дальнейшая работа по воссозданию уникального опыта продуктивных методологических поисков русле

оригинальной научной школы, опирающейся на марксистскую философию и представляющей собой единую и цельную систему психологического знания, виделась актуальной в силу отсутствия обобщенного теоретико-исторического осмысления данной проблемы, грозившего разрушением сложившейся уникальной научной традиции и утратой многих ценных достижений отечественной психологии [7, с. 57–58]. В одной из последних работ совместно с К.А. Абульхановой автором представлены следующие принципы психологической науки советского периода как единой научной школы: принципы единства сознания и деятельности, детерминизма, развития, соотношения биологического и социального, социальной обусловленности личностно опосредствованной психики, деятельностного, субъектно-деятельностного и онтологического подходов, принципов исторического, комплексного, системного и психосоциального исследования психического [1].

Общенаучный уровень методологического анализа истории психологии определяется через теоретические подходы эпистемологии и науковедения. В.А. Кольцова рассматривает науковедение в качестве метатеоретического базиса истории психологии. Именно ее работы посвящены рефлексии этого фундамента. Значение науковедения для решения историко-психологических задач автор видит в обращении к проблемам: исследования закономерностей развития науки в их зависимости от законов развития общества; выявления роли общественной потребности как источника возникновения и двигателя развития науки, рассмотрения форм взаимодействия науки и практики; поиска наиболее эффективных методов организации науки и оптимизации деятельности научных учреждений; анализа и выделения способов учета резервов науки, результативности научных исследований; определения методов управления наукой как основы эффективной научной политики государства; разработки форм и способов планирования и прогнозирования развития науки; выделение конкретных «измерителей науки» в целях точного определения состояния и динамики ее развития и т.д. [7]

Науковедческие концепции для В.А. Кольцовой становятся фундаментом для разработки системного подхода к изучению социального, личностного и логико-предметного аспектов развития и детерминации психологии. С системных позиций автор анализирует структурное строение науки как сопряженной совокупности отраслей

и дисциплин. Именно в теоретических положениях и принципах науковедения она видела основу для обогащения истории психологии современными методами научного исследования, способами точного описания и интерпретации полученных данных, получения доказательного и объяснительного знания.

Специально-научный уровень историко-психологического исследования определяется через методологические принципы и нормы гуманитарного исследования, фундаментальные общепсихологические теории, подходы и принципы исследования, а также теоретико-методологические положения истории, герменевтики, культурологии, источниковедения как «родительских» дисциплин истории психологии.

В.А. Кольцова вскрывает специфику историко-психологического исследования как гуманитарного. Проводит глубокий последовательный анализ многоаспектной проблемы метода изучения человека и культуры в работах В. Вундта, В. Дильтея, Г. Риккерта, Ф. Шлейермахера, Г.Г. Гадамера, В. Штерна, М. Блока, В.А. Канке, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, В.М. Аллахвердова и др. Проведенный анализ позволяет рассматривать гуманитарное знание как «развивающееся в русле требований научной достоверности и имеющее специфический объект – целостного человека как носителя культурных ценностей, регулируемое системой норм и предписаний (наррадигмальность, диалогичность, ценностное содержание, тестовый характер, ориентированность главным образом на выявление индивидуально-своеобразных явлений и раскрытие смыслов происходящего, ответственность ученого), использующее различные приемы доказательства (включение в контекст, ссылка на авторитеты, учет и рассмотрение различных точек зрения, опора на традиционные интерпретационные модели) и критерии оценки достоверности (логическая непротиворечивость, совпадение результатов интерпретации с данными других исследований, принятие их научным сообществом)» [7, с. 94–95].

В качестве специально-научного теоретико-методологического основания организации и проведения исследований в области истории психологии автор анализирует разработанные в психологии теоретические положения, подходы и принципы. И на специально-научном, как и на более высоких уровнях методологии, историко-психологического исследования в качестве одного из главных мето-

дологических оснований представляется «целостный подход, реализуемый в виде системного и комплексного подходов (А.А. Богданов, С.Л. Рубинштейн, П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.П. Кузьмин, В.А. Барабанщиков и др.). Развивая традицию системного подхода Б.Ф. Ломова, В.А. Кольцова говорит о необходимости изучения психологического познания и его истории как многопланового, многомерного, многоуровневого, развивающегося и системно детерминированного. В многоуровневой системе детерминации (опосредствования) психологического познания В.А. Кольцовой выделены: 1) факторы развития познавательной деятельности (логико-предметные, социально-исторические, персоналистические), 2) предпосылки (предшествующее состояние знания, психологическая культура общества); 3) условия (ситуативные факторы, определяющие динамику и направление развития знания) [7, с. 102].

Принципиально важными положениями системного анализа истории психологии являются представления В.А. Кольцовой об общественной потребности в психологическом знании как системообразующем факторе организации и функционирования системы психологического познания в течение его исторической эволюции, а также о необходимости изучения психологического познания в контексте и в связи с микро-, меза- и макроуровневыми структурами. Последнее положение предписывает исследование развития психологического познания в системе историко-психологического знания – на микроуровне, в контексте научной мысли в целом, отечественной и мировой, – на мезауровне, как компонента культуры и одной из составляющих общественной жизни с ее многообразными подсистемами (идеологическими, социальными, политическими, экономическими) – на макроуровне.

Конкретно-научный уровень методологического анализа истории психологии определяется через совокупность норм, принципов, методов и категорий непосредственно истории психологии. Непосредственно В.А. Кольцовой проведена фундаментальная работа по выделению, обоснованию и реализации принципов и методов историко-психологического исследования. Ее основные результаты представлены в монографии «История психологии: Проблемы методологии» (2008) [8]. В ряде авторских публикаций раскрыта актуальная для современной истории психологии проблема применения как ка-

чественных, так и количественных методов исследования, получившая развитие в работах учеников В.А. Кольцовой [2], [10].

Кроме этого, обращение к конкретно-научному уровню методологии предполагает определение объекта и предмета истории психологии как научной дисциплины, разработку историографии и источниковедения как областей историко-психологического знания, а также обсуждение ключевых проблем. К последним автор относит проблемы периодизации, детерминации развития психологического знания, а также выделения и решения задач истории психологии.

Положения относительно этого уровня методологии стали программными для подготовки В.А. Кольцовой докторской диссертации, монографий 2004 г. [7] и 2008 г. [8], а также под ее руководством ряда коллективных работ, прежде всего сборника научных трудов «Методологические проблемы историко-психологического исследования» 2002 г. [10], и диссертаций по проблемам периодизации (к.пс.н. Ю.Н. Олейник, 1990), категориального строя психологии (к.пс.н. Н.В. Богданович, 2004), историографии (к.пс.н. И.С. Алексеенко, 2006) и источниковедения истории психологии (д.пс.н. О.В. Клыпа, 2017), социальной и социально-психологической детерминации развития психологии (д.пс.н. О.А. Артемьева, 2013) и др.

Особое внимание при разработке конкретно-научной методологии истории психологии В.А. Кольцова уделяла проблеме ее места в системе психологии, в развитии психологической теории, функций и задач историко-психологического анализа. Для этого обращалась к работам Б.Г. Ананьева, Б.М. Теплова, Е.А. Будиловой, М.Г. Ярошевского.

Творчески разрабатывая идею о трех аспектах истории психологии, артикулированную в России М.Г. Ярошевским, В.А. Кольцова обосновала четырехчастную структуру психологического познания. Первый аспект – логико-предметный («внутреннее пространство» историко-психологического познания) – включает систему принципов, категорий, проблем, подходов, выдвигаемых исследовательских задач и способов их решения. Второй аспект впервые предложен именно В.А. Кольцовой – процессуально-динамический – представляет процесс получения и накопления психологического знания, как он протекает в реальности. Третий аспект – социально-исторический – отражает связи психологического познания с социально-исторической средой и культурой конкретного периода и эпохи.

Четвертый аспект – персоналистический – обусловлен характеристиками субъекта психологического познания, его научными представлениями и целями [7, с. 117].

Объем и глубина работ по систематизации научных представлений, обоснованию положений, принципов и методов, реализации их в многочисленных исследованиях отдельных ученых и коллективов исследователей, объединенных на базе Института психологии РАН под руководством В.А. Кольцовой, делает системный подход на сегодняшний день единственным действенным, проработанным на всех уровнях методологии основанием отечественных историко-психологических исследований. Данный подход реализуется в наших текущих исследованиях реальной динамики развития отечественной психологии XX века, ее областей и течений, взаимоотношения исследовательской и практической психологии, различных аспектов социальной и научно-социальной детерминации развития психологии в их связи с влиянием логико-предметных и персонологических факторов [3], возможностей и ограничений применения количественных и качественных методов историко-психологического исследования и др.

Перспективность реализации научно-исследовательской программы системного подхода в истории психологии В.А. Кольцовой обусловлена не только ее эвристическим потенциалом, но и имманентно присущей ей открытостью к различным подходам разного уровня методологии конкретно-психологического и междисциплинарного исследования, не размывающих, а обогащающих исследовательскую традицию. Системный подход В.А. Кольцовой ориентирован на реализацию не только отечественной традиции, но и интернациональных установок научного исследования, что проявилось и в теоретических положениях, и в конкретной практике проведения российско-американских и российско-болгарских проектов исследований и конференций, издания совместных работ. Системный подход к историко-психологическому исследованию В.А. Кольцовой реализует идеалы «открытой» и «постнеклассической» рациональности, что должно стать предметом дальнейшего методологического исследования.

Литература

1. Абульханова К.А. Интеграция методологических принципов отечественной психологии на рубеже веков [Текст] / К.А. Абульханова, В.А. Кольцова // Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир. – 2017. – № 1. – Том 1. – С. 6–52.

2. Артемьева О.А. Методологические основы изучения социально-психологической детерминации развития психологии: монография. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2009. – 165 с.

3. Артемьева, О.А. Призрак изоляционизма в российской психологии первой половины XX века: социальные и методологические установки ученых // Психолог. – 2018. – № 5. – С.14–24.

4. Кольцова, В.А. О целостном подходе в историко-психологическом исследовании // Принцип системности в психологических исследованиях / отв. ред. Д.Н. Завалишина, В.А. Барабанщиков. – М.: Наука, 1990. – С. 131–137.

5. Кольцова В.А. Системный подход в историко-психологическом исследовании / В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник // Первые международные научные Ломовские чтения: тезисы докладов / отв. ред. А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии Академии наук. 1991. – С. 27–29.

6. Кольцова В.А. Системный подход и разработка проблем истории отечественной психологической науки // Психологический журнал. – 2002. – № 2. – С. 6–18.

7. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы истории психологии: монография. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. – 416 с.

8. Кольцова, В.А. История психологии: Проблемы методологии: монография. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008. – 512 с.

9. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории: монография / К.А. Абульханова-Славская [и др.]; отв. ред. А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. – 574 с.

10. Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 4. Методологические проблемы историко-психологического исследования: мат-лы юб. конф. / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2002. – 336 с.

А.А. Гостев

ведущий научный сотрудник, доктор психологических наук,
академик Балтийской педагогической Академии
и Академии гуманитарных и общественных наук
Институт психологии РАН, г. Москва, Россия

ГЛУБИННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА: В ПОИСКЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ

****Работа выполнена по Государственному заданию № 0159-2018-0005. Личность в современной России: психологические характеристики, социальные проявления, факторы формирования.***

Аннотация. В плане дискуссионного обсуждения рассмотрена возможность изучения глубинных оснований индивидуального (личность) и группово-

го менталитета / сознания за счет учета метаисторических влияний. Обоснована актуальность учета содержания понятия метаистория для гуманитарного знания, в частности, исторической психологии. Затронуты следующие аспекты тематики: а) теологические представления о метаистории человечества; б) «метаисторическая генетика» конкретных социально-политических субъектов; в) социально-политическое прогнозирование и религиозно-мистические пророчества; г) метаисторическая память в следах древних цивилизаций; д) духовно-метафизические и религиозные аспекты глобализации. Сформулированы перспективные задачи исследования.

Ключевые слова: история; метаистория; социальные представления; менталитет; духовность; нравственность; мифология; личность; общество; глобализация

A.A. Gostev

DEEP DETERMINANTS OF HUMAN BEGIN AND SOCIETY: SEARCHING FOR NEW APPROACHES AND UNDERSTADING

Annotation. As a discussion, the article considers some possibilities of deepening the study of mentality / consciousness deep basis in individual (personality) and group levels by taking into account metahistorical influences. The relevance of taking into account the content of the metahistory concept for humanitarian knowledge, in particular, for historical psychology, is substantiated. The following aspects of the problem are touched upon: a) theological ideas about metahistory of humankind; b) “metahistorical genetics” of social-political subjects; c) deep level of social political anticipation together with religious and mystical prophecies; d) metahistorical memory in the traces of ancient civilizations; e) spiritual, metaphysical, religious problems of globalization. Long-term research tasks, particularly, searching bridges in "meta-historical genetics" of social subjects are formulated.

Keywords: history; metahistory; social representations; mentality; spirituality; morality; mythology; personality; society; globalization.

Вводные замечания. Актуальность, теоретическая и практическая значимость изучения «глубинной психологии» – личности и социальных субъектов различного уровня/масштаба (социальных групп, народов, наций и пр.) – вряд ли требует специального обоснования. В то же время, указанная тематика является предметом *междисциплинарного* изучения (об особенностях таких исследований см. [2, 12; и др.]), поэтому весьма сложна для психологической науки. Данная статья пока лишь затрагивает дискуссионные вопросы (без претензий на их решение), касающиеся данной тематики. Но автор статьи исходит из того, что ее содержание полезно для развития *исторической психологии*, причем в ее тесном взаимодействии с соци-

альной и политической психологией. Меня интересуют любые новые грани в осмыслении детерминации индивидуального и коллективного психического образа в его регуляторной функции. Особый интерес представляет влияние на нее духовно-нравственных и, особенно, религиозных факторов. Достаточно вспомнить, что отечественные мыслители (например, К.С. Аксаков, И.В. Киреевский, Ф.М. Достоевский) подчеркивали ключевую роль данных факторов в этногенезе русского народа, в его истории (подробнее см. [8; и др.])

Статья продолжает и развивает тему о так называемом *метаисторическом факторе,* как возможной детерминанте системы сознания[1] [5]. Отметим, что признание данного фактора в психологической науке практически отсутствует в силу доминирования в ней позитивистких установок. Между тем, для политической психологии связи политических событий с проявлениями мифологических/мистических/религиозных представлений в жизни конкретного общества должны представлять немалый интерес. Действительно, как не вспомнить, например, про мистические оккультные корни нацизма и их роль в жизни гитлеровской Германии[2].

Также укажем на то, что раскрытие *теоретико-методологических* основ исторической психологии игнорирует известное обыденное представление людей (а также их интуитивное чувство) о том, что народы, нации и т.п., большие общности как бы имеют свою судьбу. Можно видеть, например, успехи некоторых таковых субъектов истории в политике, экономике, войнах. История России, в частности, показательна в плане устойчивого чередования подъемов в развитии страны, возвращения к деструктивным социальным ситуациям и «возрождений из пепла» и др.

Для признания возможности глубинной метаисторической детерминации человеческой психики полезно:

- видеть постепенный отход от жесткого противопоставления науки и вненаучного знания – последнее рассматривается как источ-

---

[1] Мы говорим о *системе сознания.* Под данной системой (индивидуального и коллективного сознания) имеется в виду *актуальное* сознание и сознание *потенциальное*, существующие на индивидуальном и групповом уровнях [3] Потенциальное сознание на первом уровне представлено тематикой подсознания и «надсознания» внутреннего мира личности. На групповом уровне о потенциальном сознании говорят идеи о коллективном бессознательном.

[2] Мне хочется также указать на наличие мистической темы в войне в Ираке в 1990-х и в 2003–2011 годах. Современный Ирак находится на территории древнего Вавилона. На

ник накопления рациональных идей (укажем, например, на идеи Г. Гадамера, и М. Хайдеггера);

- помнить о значении для современной психологии системы междисциплинарного гуманитарного знания [16];
- видеть процесс пересмотра идей, не вызывавших в своё время сомнений (например, относительно бихевиоризма, классического психоанализа);
- отмечать приход в психологическую науку понятий «духовность», «душа», «совесть» и т.д. [4, 6; и др.].

Иными словами, через гипотетическую и дискуссионную метаисторическую тематику психологическая наука касается чрезвычайно значимой научной проблемы *глубинных механизмов отражения человеком детерминации своего внутреннего мира, восприятия социальной действительности*. Требуется осмысление того, что стоит над/за феноменальным фасадом истории. Метаистория касается процессов, протекающих в некой многомерной «инобытийной» реальности, которые не только проявляются в нашем мире в виде исторических событий, но и во многом определяют их. Иными словами, речь идет о ноуменальности (непознанности) некоего «вселенского процесса», открывающегося человечеству в качестве его истории.

Теологические представления. В этой связи для исторической психологии важными представляются, прежде всего, *теологические* представления о судьбах культур, народов, цивилизаций, человечества в целом. Идея метаисторического влияния на наш мир с очевидностью присутствует в религиозных, мистических учениях. А они говорят о том, что за историческими событиями стоят «невидимые метафизические силы светлой и темной природы»[3]. Особо отметим идею сотворения мира и создания человека Творцом в авраамических религиях. Христианство, в частности, указывает, что человек является со-творцом истории под Промыслительным божественным попечением. В этой связи правомерно говорить о «*метафизике истории*» [9], нацеленной на постижение начала и конца мировой истории, ее логики и движущих сил. Религиозно-философские основы истории хорошо представлены в творчестве философа и богослова Л.А. Тихомирова. Говоря о метаисторической детерминации системы сознания, отметим значение библейского мировоззрения в качестве «призмы»

[3] Например, в известной книге «Роза мира» Даниила Андреева даны сложные образы метаистории человечества, влияния на него «иноматериальных миров».

для социального познания. В частности, укажем на термин «каиновая печать», духовное воздействие которой на историю человечества раскрывается историком и богословом Е.А. Авдеенко [1].

Представления о метаистории уходят в глубокую древность – уже в самых ранних религиозно-мистических традициях люди исходили из существования тесно связанного с земной реальностью «невидимого потустороннего мира», из присутствия в нем «ино-тонкоматериальных духовных сущностей» – «богов» и «демонов» [15]. События в неземных мирах виделись первопричинами исторических событий. Персонажи мифологии Греции, Египта, Китая, Индии, Тибета и др. становились содержанием сознания людей. И влияние подобных представлений на земные события можно допустить, исходя из регулирующей функции образной сферы личности и созидающей силы социальных представлений в коллективном сознании.

В свою очередь, религиозные обряды, магические практики влияли на «потусторонний мир». Это гипотетическое допущение работает на важный теоретический тезис: конкретный человек и социальные общности являются не только *объектами* метаисторических влияний, но и её *субъектами*. Эпос Рамаяна, например, повествует, о борьбе людей с демонами ракшасами. Поэтому для понимания современных тенденций глобализации (подробнее об этом см. например [10, 11, 14; и др.]), могут быть полезны любые мифологические представления о борьбе человечества с демоническими силами. Так, тема борьбы с некой «техно-магической империей» является, по мнению академика РАЕН Е.А. Файдыша, центральной в преданиях о так называемой «Шамбалинской войне» [15].

Модели метаисторической реальности в различных мистических традициях базируются на современных моделях многомерного пространства-времени, идеях самоорганизации неравновесных открытых систем, теории детерминированного хаоса. Обобщая мистическую феноменологию из различных культур, Е.А. Файдыш указывает: человечество живет в многомерной реальности, где существует множество взаимосвязанных миров (включая «тонкоматериальные» – из полевых субстанций»). В образующихся кластерах элементов много-

мерной реальности и разворачиваются метаисторические взаимодействия, важные для понимания исторического процесса[4].

Укажем на некоторые аспекты метаисторической тематики, потенциально интересной для исторической психологии.

«Метаисторическая генетика». В связи с данной темой меня интересует, прежде всего, *психологическая реконструкция* «отечественного цивилизационного кода», который должен быть воссоздан на основе понимания русской культуры как многослойной «культурогенетической плиты». Становится необходимым осмысление системы инокультурных влияний (с их суммарным эффектом). В частности, следовало бы взять в рассмотрение следующее:

- «гиперборейское влияние»;
- культуро-генетическую память о дохристианском славянстве;
- спектр западных влияний, в частности, варягов, готов;
- византийские «ментально-духовные гены»;
- индоарийские, монголо-татарские, тюркские следы;
- идеи славянофильства[5];
- идеи евразийства.

Несмотря на отмеченную *многослойность* российской «культуро-генетической плиты», можно предположить, что в своей глубине российская ментальность достаточно целостна[6]. Проведенное в Институте психологии РАН исследование [7] позволяет говорить об этом. Но обнаружены и серьезные различия современной и традиционной российской ментальности.

Обобщая другие исследования [3], можно сказать, что *двойственность* традиционно возникала на уровне элит. Значимым для научного осмысления выступает воссозданная сегодня и традиционная для России стена между «глубинным народом» и властью/элитой. Последняя многими экспертами понимается как «ментально-духовный канал» западного влияния, что рождает у большей части народа негативные социальные чувства. В то же время, история «напоминает» ему, что отсутствие государства – это страшное зло смуты.

---

[4] В качестве иллюстрации для описания групп миров, охваченных тесными метаисторическими связями, Е.А. Файдыш ссылается на введенный Даниилом Андреевым термин «сакаула» и «миры сансары» в индотибетской традиции.

[5] В этой связи отметим работы О.Е. Серовой, например [13].

[6] Это, например, отражается в появившемся во властных структурах РФ термине «глубинный народ» (В. Сурков), или в метафоре «народной гравитации».

«Метаисторическая генетика» помогает искать причины взаимонепонимания российского и западного менталитетов. Традиционных объяснений – а) духовно-мировоззренческие различия православия и инославия; б) святоотеческие пророчества о сопротивлении «Третьего Рима» строительству «антихристианского Нового Вавилона»; в) стремление к захвату территорий и природных богатств нашей страны – на мой взгляд, недостаточно.

Не вспомнить ли Р. Генона, который считал, что в доисторические времена от некоей сакральной «полярной/гиперборейской» традиции отделилась традиция «атлантическая». Это разъединение породило метаисторические последствия для всего мира. Об этом пишут в своих работах, например, А.Г. Дугин, В.И. Карпец, А.И. Фурсов [5].

Для «гиперборейства» это, в частности, уже отмеченные праславянский период, влияние перемещения ариев по планете (а также многое из указанного относительно российской многослойной «культуро-генетической плиты». Относительно «атлантизма» следует анализировать данные о египетских, античных, арабских влияниях, о заимствованиях более позднего периода из других культур[7].

Относительно осмысления метаисторической генетики следует говорить о роли «психоисторического оружия» (А.И. Фурсов) – разрушительном потенциале образов грубо фальсифицированной или «мягко переписанной», подправленной истории.

Религиозно-мистическое влияние в мировой политике. Примером таких влияний является деятельность тайных обществ, особенно взаимодействующих с властными структурами. Известно, что созданное в 1935 году секретное общество «Аненербе» (общество по изучению древней германской истории) проникало в мистические глубины германской истории, усиливая рейх потенциалом эзотерики, силой мифов («Нибелунги», «Один» и др.), энергией древних рун[8].

---

[7] Осмыслению метаисторической генетики помогают следы древних цивилизаций. Например, остатки города Мохенджо-Даро (индо-хараппская цивилизация) рождают идею ядерной войны на нашей планете 5000 летней давности. Именно в этих местах происходили основные события Махабхараты. «Метаисторическое предупреждение» современной цивилизации?

[8] В гитлеровской Германии действительно был активный интерес к эзотерике, парапсихологии, оккультизму, алхимии. Они рассматривались как помощь в завоевании мира. Особый интерес, в частности, был к легендарному Святому Граалю. Гиммлер, например, считал себя перевоплощением короля Артура. «Аненербе» отправляло экспедиции на Ближний Восток, на Тибет, в Антарктиду. Целью являлся поиск свидетельств избранности арий-

Метаистория питала психологию реванша униженного немецкого народа. В этой связи, в победе над фашистской Германией следует подчеркивать роль и вклад метаисторической силы Святой Руси.

Раскрытие тематики иллюстрирует то, что западная цивилизация имеет свою магическую подпитку от образа ее лидера в виде «града на холме» – символа господства, доминирования над миром. В то же время, все более очевидной становится метаисторическая подоплека «заката евро-анлантизма»[9].

Большой интерес представляет геополитическая деятельность Ватикана. Изучение вопроса предполагает, в частности, учет деятельности «внутренних ватиканов» в различных религиях, особенно во «Вселенском православии», а также деятельность тайных лож (таких, например, как «Опус деи», «П-2»).

Интересной темой являются современные геополитические проекты на основе воссоздания исторических реалий. Например, это может быть изучение исторической Хазарии в связи с положением дел на Украине, на Северном Кавказе, Ближнем Востоке, а также с процессами глобализации, ролью и положением России в мире (хороший материал для размышления можно найти в публикациях и выступлениях в СМИ историка и публициста Т.В. Грачевой).

Метаисторические аспекты имеет изучение сложных связей внутри строящейся *системы глобального управления*. На обложках известного британского журнала «The Economist» можно увидеть картинки оккультного содержания, привязанные к современной экономике и политике. Например, для прогноза на 2017 г. это были карты Таро. В Сети мне встречалась идея сопоставления транснациональной мировой элиты с «системой Голлем», имеющей собственные интересы на Планете. Учитывая, что вариант глобализации либеральной модели имеет оккультную составляющую (мондиализм – это, по сути религиозный проект [3]), интересно изучение представлений людей (особенно экспертов) о деятельности и взаимодействии публичных и «теневых» центров глобального влияния.

Футурологические прогнозы. Прогнозы *светские* (научные, публицистические, художественные – в литературе, искусстве, – порождаемые здравым смыслом) и *религиозные* (мистические пророче-

---

ской расы, а также магических артефактов. На Кавказе, например в 1942 г. искались следы готов (прародителей ариев), дольмены и мегалиты (как источники магической силы).

[9] Она хорошо представлена, например, в творчестве историков, политологов и публицистов А.И. Фурсова, О.В. Четвериковой.

ства в различных культурах) могут выражать метаисторическую информацию и тем самым вносят свой вклад в формирование будущего. *Прогноз*, действительно, может **стать программой изменений**, поскольку речь идет о созидающей силе социальной антиципации, регулирующей функции психического образа. Социальные представления в индивидуальном и коллективном сознании/неосознаваемых сферах часто материализуются, воплощаются в жизни конкретного общества и человечества в целом. Поэтому важно изучать апокалипсические социальные установки людей в различных культурах. Изучать надо и роль наивных представлений о неизбежном «светлом будущем», строительство которого не требует от человека духовно-нравственных усилий.

Сегодня высоко актуальным является анализ различных пророчеств о России. Это не только известные идеи о «Третьем Риме» – хранителе апостольского христианства. О духовной роли России в мире говорится и в других религиях, и в светских прогнозах (см. например, пророчества Э. Кейси).

Заключение и перспективы. Итак, необходимость учета гипотетической *метаисторической детерминации психики,* осмысления соответствующих скрытых глубинных влияний на групповую ментальность, коллективную память, внутренний мир личности можно считать правомерной. При этом система *междисциплинарного гуманитарного научного знания* по психо-метаисторической тематике должна соотноситься со знанием, имеющемся в религиозно-мистических традициях. С одной стороны, это следует делать, не боясь его «ненаучности», а, с другой, проявлять осторожность, свойственную научным подходам.

Исследование *метаисторических кодов* предполагает анализ уникальности, взаимоперетекания, инвариантности архетипической символики различного уровня – локального, регионального и макроцивилизационного. Источником подобной информации выступают:

а) мифологические представления народов (легенды, сказания, былины/эпосы[10]);

б) религиозные верования и мистические традиции;

[10] Интересный вопрос: случайно ли то, что драконы из мифологии народов мира стали милыми персонажами современной массовой/поп культуры?

в) историко-психологическая реконструкция жизнедеятельности субъектов истории – стран, народов, наций, региональных образований;

Признание существования метаисторических матриц углубляет изучение роли *мифологических и архетипических* образов в трансформации национально-культурных традиций под влиянием геополитики и мировой экономики.

Изучение метаисторических аспектов системы сознания является продолжением проекта «Землянин» [17], и важным шагом к раскрытию вводимого[11] понятия «вселенская личность», конкретизирующего понятие «духовная личность» И.А. Ильина [4].

Литература

1. Авдеенко Е.А. «Каин» в современном мире. Изд-во «Классис». – М.: 2014.

2. 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.

3. Гостев А.А. Глобальная психоманипуляция: психологические и духовно-нравственные аспекты. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.

4. Гостев А.А., Борисова Н.В. Психологические идеи в творческом наследии И.А. Ильина: на путях создания психологии духовно-нравственной сферы человеческого бытия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

5. Гостев А.А., Кольцова В.А. Метаисторические аспекты исторической психологии: новые грани в изучении менталитета // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и перспективы развития. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2017. С. 194–204.

6. Духовно-нравственные проблемы современной личности / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

7. Журавлев А.Л., Кольцова В.А. Сущностные характеристики и факторы формирования российского менталитета // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 3. – С. 5–17.

8. 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.

9. Катасонов В.Ю. Метафизика истории. – М.: Изд-во «Институт русской цивилизации», 2017.

[11] Совместно с кандидатом философских наук и кинорежиссером-документалистом Н.А. Гудылиной.

10. Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Психология глобальных рисков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

11. Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / отв. ред. А.Л. Журавлев, Д.А. Китова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

12. Психология: современные направления междисциплинарных исследований: материалы научной конференции / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тараб-рина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

13. Серова О.Е. Тема экзистенции человеческой души в творческом наследии ранних славянофилов // Альманах Научного архива Психологического института / отв. ред. Е.П. Гусева. – М.: БФ «Твердислов», 2007. – С. 198–215.

14. Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное / под научн. ред. О.А. Белобрыкиной. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017.

15. Файдыш Е.А. Жизненные энергии в мистическом космосе. 2-е изд. – М.: Изд-во «Союзкнига», 2015.

16. Юревич А.В. Психология социальных явлений. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

17. Gostev A., Tucker J.C., Gilliland M. Zemlyanin: The emerging global citizen? (Essays on the evolution of human consciousness). Moscow – San-Francisco, 1998.

А.Г. Данилова

научный сотрудник ВИНИТИ РАН, г. Москва, Россия

ЛИЧНОСТЬ В КУЛЬТУРЕ И ИСТОРИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ РАЗЛИЧНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Аннотация. Междисциплинарность историко-психологического исследования требует сопоставления трактовки личности и культуры, а также методов их исследования, в различных науках, изучающих общественную активность человека. Рассмотрены концепции культуры и исследовательские подходы, применяемые в философии, истории, культурологии. Эти подходы могут быть полезны при разработке инструментария историко-психологических исследований.

Ключевые слова: личность; культура; история; субъект истории; социальная эволюция; типы культуры; типы культурной личности; философский подход; культурологический подход; исторический подход.

A.G.Danilova

THE PERSONALITY IN CULTURE AND HISTORY: METHODOLOGICAL APPROACHES OF VARIOUS HUMANITIES

Annotation. The interdisciplinary nature of historical psychological research demands a comparison of personality and culture conceptions in different human sci-

ences, as well as research methods applying in the various sciences, studying social activity of a person. Concepts of culture and the methods of research applying in philosophy, history, culturology was considered. These approaches could be useful to design of toolkit for researches in historical psychology.

Keywords: personality; culture, history; subject of history; social evolution; types of culture; types of the cultural personality; philosophical approach; culturalurological approach; historical approach.

Определение Э. Тайлором культуры как знания, верований, искусства, морали, законов и других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества, предполагает ключевую роль культурных характеристик как в описании психологических харакеристик людей той или иной эпохи, так и в сравнении обществ между собой, и в оценке динамики развития общества, и в изучении механизмов этой динамики.

Вместе с тем это понятие в науках о человеке было выделено довольно поздно. Философы древности и средневековья не рассматривали культуру как самостоятельную философскую категорию; она рассматривалась либо как составляющая религиозных идей, либо как традиция (народная культура). Интерес к экономическим и социальным аспектам истории возник только в эпоху Просвещения на фоне развития археологии, востоковедения, антропологии и повышения значимости личности, индивидуального, бессознательного, творчества.

Движущей силой истории у философов разных веков выступает божественное предопределение (Аврелий Августин, IV–V вв.), божественный разум (И.-Г. Гердер, XVIII в.), абсолютный дух (Г.Гегель, XVIII–XIX вв.), подлинная природа человека и общества и естественные условия развития человека (просветители, XVII–XVIII вв.). Философия истории нового времени включает концепции исторического круговорота (О. Шпенглер, А. Тойнби, П.А. Сорокин); христианского смысла истории (Н.А. Бердяев).

Как самостоятельная наука философия культуры складывается в XX в. и во многом обусловлена актуальными культурологическими концепциями и подходами: В. Дильтей (герменевтика, экзистенциализм), А.Бергсон (философия жизни, социология культуры), Г. Зиммель (философия жизни, формальная социология), неокантианство (В. Виндельбанд, Д.Риккерт, – учение о ценностях).

Современные теории философии культуры основываются на истории (А.Тойнби, Й.Хейзинга), философской антропологии (М. Шелер), социологии культуры (М. Вебер, А Вебер), религиозной философии (Р. Гвардини, П.Тейяр де Шарден), герменевтике (Х.-Г. Гадамер, Х. Ю. Хабермас), структурализме и постструктурализме (М. Фуко, Ж.Лакан, Ж.-Ф. Лиотар, Р. Барт и др.). Философия символических форм Э. Кассирера создана на основе синтеза неокантианских методологий. Рациовитализм Х. Ортеги-и-Гасета трактует историю в духе экзистенциализма как духовный опыт непосредственного переживания. Экзистенциальная философия культуры базируется на трудах М. Хайдеггера («фундаментальная онтология» как противопоставление подлинного существования и мира повседневности) и К. Ясперса (раскрытие «шифров бытия» т.е. различных выражений трансценденции мышления).

В современной философской литературе культура определяется как: общий и принятый всеми способ мышления (К.-Г. Юнг); процесс прогрессирующего самоосвобождения человека (Э. Кассирер); знаковая система (Ч. Моррис, Ю.М. Лотман); единый срез, проходящий через все сферы человеческой деятельности (М. Мамардашвили).

В отечественной философии человек рассматривается как единственный субъект культуры, который создает свою жизненную среду и формируется под ее воздействием. Становление культуры происходит в условиях взаимодействия биологической и социальной эволюции, включающей эволюцию орудий труда, итогом чего является способность общественного человека продуцировать культуру. История развития культуры рассматривается как история объективирования духовных способностей, которая в свою очередь суть история превращения культуры в составляющую этих способностей.

Субъектом культуры выступает индивид, социальная группа или общество в целом. Н.С. Злобин и М.Б. Туровский настаивают на том, что субъектом исторического действия выступает только личность: «В каком бы аспекте мы не рассматривали поприще приложения людьми своих усилий, будь то предметно-практическая деятельность, общественные отношения, искусство, религия или повседневный быт – в любом случае имеется в виду протекание истории человечества. Субъектно-личностный аспект истории и есть культура» [4, с. 11].

В качестве субъекта истории рассматривается определенная общность (класс, народ, интеллигенция). Вопрос о субъекте истории

связывается с вопросом о типах культуры, функционирующих в культурном пространстве в качестве самостоятельных структурных элементов. Каждый из этих типов культуры – массовой, элитарной и народной – производит совершенно особый тип субъекта исторического действия, при понимании субъекта как наиболее актуального представителя определенного типа культуры, воплощающего типичные для конкретной социокультурной общности характеристики.

Продуцируемый культурой тип личности обладает набором признаков, на основе которого выстраивается иерархия субъектов культуры, в которой выделены: коллективная личность, индивидуализированная личность и деперсонализированный индивид. Коллективная личность, распределенная на всех членов коллектива, воспроизводится народной культурой; собственно личность, обладающая неповторимой индивидуальностью – элитарной культурой; деперсонализированный массовый индивид с невыраженным личностным началом – массовой культурой. Каждому уровню присущ особый способ воспроизводства, мировоззрение, идеология, стратегии отношения ко времени и пространству.

Существует предположение об исторической сменяемости типов культурной личности: с эпохой средневековья сопоставляется коллективная личность, формирование индивидуализированной личности началось в эпоху Возрождения и закончилось в Новое время, эпоха индустриализации породила массового индивида. Эти типы не являются единственно представленными в обществе, они доминируют, причем не количественно, а качественно. Типы культурной личности заполняют различные в содержательном и ценностном значении зоны единого социокультурного пространства, в центре которого формируются его основные смыслы, а на периферии представлены маргинальные культурные нормы [7]. Этот подход, однако, содержит риск стереотипизации со стороны позднейших исследователей, получающих свидетельства относительно самых ярких событий и представителей эпохи, которые могут не соответствовать наиболее массовому тренду («титаны» Возрождения, по исследованиям Л. Баткина [2], составляли достаточно узкий слой, создавший «лицо» эпохи).

История рассматривает человека как универсальный компонент социальных систем, включенный в каждую из них. В действиях конкретных личностей проявляется историческая роль народных масс, классов и других социальных общностей. Противостояние идей в ис-

тории обусловлено столкновением потребностей, интересов, целей социальных групп, проявляющихся в предпочтениях, убеждениях и поведении отдельных личностей, которые, в свою очередь, находятся под воздействием таких социальных факторов, как общественное мнение, официальная идеология, политические установки и традиции. Влияние этих факторов распространяется на классы и большие группы, но конкретные проявления этого влияния зависят от особенностей микросоциальной структуры общества [1].

В рамках философии истории выделяют следующие исследовательские программы:

натуралистическая, включающая методологический редукционизм, этноцентризм, органицизм (Э. Дюркгейм, Г.Бокль, И.И. Мечников и др.);

культурно-историческая (культурно-центристская: И. Кант, Г. Гегель, И.-Г. Гердер, Д. Риккерт, В. Дильтей, Э.Тейлор и др.);

психологическая и социопсихологическая исследовательские программы (Л. Уорд, Г. Тард, З. Фрейд и др.);

исследовательские программы классического и постклассического марксизма (А. Грамши, Д. Лукач, Г. Маркузе, Э. Фромм и др.);

программа социального действия М. Вебера;

программа социальной реальности как феномена символической интеракции (Дж. Г. Мид);

структурно-функциональный анализ (Т. Парсонс);

программа общественной рациональности и коммуникативного действия (Ю. Хабермас) и др. [8]

Концепция теоретико-методологических проблем исторической психологии разрабатывается в рамках «интеллектуальной истории» – новой отрасли исторического знания, изучающей исторические аспекты всех видов творческой деятельности человека, включая ее условия, формы и результаты. Особое внимание уделяется комплексному изучению феномена исторической памяти и анализу исторических концепций и представлений о прошлом как элементов социальной, политической, этнической и конфессиональной идентичности [3]. Методология интеллектуальной истории предполагает комбинацию микро- и макроподходов, отражающую взаимопроникновение индивидуального и социально-исторического опыта, что позволяет рассматривать социальную память в контексте культуры в социальном, культурном и индивидульно-психологи-ческом аспектах. Одной

из актуальных задач интеллектуальной истории является формирование понятийной системы. В качестве базовых категорий рассматриваются “сознание” и “бессознательное”, “образ”, “историческое сознание” [6]. Подход синтеза социокультурной и интеллектуальной истории предполагает анализ явлений интеллектуальной сферы в широком контексте социального опыта, исторической ментальности и общих процессов духовной жизни общества, включающим и теоретическое, и идеологическое, и обыденное сознание.

Предметом культурологии как науки являются объективные закономерности мирового и национального культурного процесса, происхождение, функционирование и развитие культуры как специфического человеческого образа жизни. Объектом культурологических исследований выступают культурные аспекты различных областей общественной жизни; особенности основных культурно-исторических типов; тенденции и процессы социально-культурной среды.

В рамках культурологии существует ряд подходов, различающихся по определению понятия «культура»:

антропологический подход (Г. Спенсер, Э. Тайлор, Д. Морган) и культуроантропологический подход (Б. Малиновский, К. Леви-Строс, Э. Фромм, А. Кребер, Ф. Клакхон), основанный на принципе непрерывности исторического процесса и определяющий культуру как социальные нормы, предписывающие поведение человека;

аксиологический подход (С.Л. Франк, А.Г. Здравомыслов, Г. Францев, Н. Чавчавадзе, В.А. Ядов), рассматривающий культуру как систему ценностей, противопоставляя мир культуры природному и включающий не все социальные явления в мир культуры;

деятельностный подход, рассматривающий культуру как процесс творческой деятельности (Н.В. Злобин, П.Д. Коган) или как особый способ деятельности (Э.С. Маркарян, Ю.А. Жданов, В.Е. Давыдович и др.);

знаково-символический подход (Л. Уайт, Э. Кассирер, З. Лангер, Ч. Моррис, Ю.М. Лотман), трактующий культуру как пространство смыслов, или негенетическую память человеческого общества, кодируемую и транслируемую между поколениями с помощью знаков, т.е. материально воспринимаемых предметов (явлений, действий, слов, жестов или вещей); в семиотике структурной единицей культуры считается текст как система знаков или символов;

структуралистский подход (К. Леви-Строс, М. Фуко), предполагающий, что культура может рассматриваться как ансамбль символических систем, к которым относится прежде всего язык, искусство, религия, наука;

игровой подход (Й. Хейзинга, С. Лем), описывающий культуру как надбиологическую форму социальной жизни, осуществляемую в форме игры; Й. Хейзинга отождествляет игру и культуру на ранних стадиях истории;

биосферный подход (К. Лоренц, Б. Скиннер), трактующий культуру как часть биосферы, которая сама есть частица Вселенной [9].

Культурология рассматривает отношения личности и культуры в четырех аспектах. Человек мыслится как продукт культуры – носитель ее норм, ценностей, технологий деятельности и взаимодействия с другими людьми, усвоенных в процессе инкультурации и социализации, в ходе воспитания и образования, в контактах с социальным окружением, при восприятии произведений литературы и искусства. Человек также является потребителем культуры, используя в социальной практике нормы и правила усвоенной культуры, применяя коммуникативные языки и символические системы, знания, оценочные стандарты, этические нормы и другие формы социальных норм в межличностной коммуникации, а также для личностной самоидентификации и социальной самореализации. Воспроизводя культурные паттерны в практической деятельности и общении, субъект передает информацию о них другим людям, и, таким образом, выступает как транслятор культуры. Кроме того, индивид выступает как производитель культуры, порождая новые культурные формы и переосмысливая существующие [10].

В соответствии с двумя задачами (анализ культурной специфики различных обществ и выявление закономерностей развития культуры), существуют две отрасли культурологии: история культуры и теория культуры. К истории культуры относятся исследования конкретных культур и культурных фактов, описывающие происхождение и становление культуры, разные исторические эпохи ее развития, историю отдельных стилей и направлений. Основу этих исследований дает научный материал, полученный в рамках истории, археологии, этнологии, культурной антропологии, психологии, социологии, филологии, семиотики и др. наук с целью доказательного объективного описания культур отдельных территорий или социальных групп, а также дина-

мики и взаимосвязи этих культур. Поскольку источники данных историко-культурных исследований лежат в плоскости различных наук, то методологический инструментарий истории культуры достаточно разнороден, а результаты часто носят предварительный характер. Наиболее ранним является биографический метод (Плутарх, «Сравнительные жизнеописания»). Широко применяются сравнительно-исторический метод (Геродот, Л. Морган, Э. Тайлор, Дж. Мак-Леннан, Дж. Фрэзер и др.), метод моделирования (Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер), эволюционный метод (Э. Тайлор. Л. Леви-Брюль, А.Тойнби, Л.Н. Гумилев), структурно-функциональный метод (А. Кребер, Р. Бенедикт, М. Мид, Б. Эванс-Причард, Б. Малиновский, А. Радклифф-Браун), диахронический и синхронический методы. К новым методам истории культуры можно отнести историю ментальностей (иногда называемую психологическим методом: школа Анналов, А.Я. Гуревич), семиотический метод (Ф. де Соссюр, Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, Ю.М. Лотман).

В структуре современной культурологии выделяют также социологию культуры, предметом которой являются ценности и поведенческие практики различных социальных слоев и групп, динамика и механизмы распространения культурных норм (П. Сорокин, М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Ю. Хабермас). Эта область реализует эмпирическое исследование социологическими методами факторов становления и функционирования культурных ценностей и норм (М.Адлер), культурной специфики отдельных обществ и групп, социальных функций художественной культуры. Близким социологии культуры направлением является культурная антропология, направленная на этническую специфику культуры и процессы межкультурных взаимодействий (Ф. Боас, Р. Бенедикт, М. Мид, Б. Малиновский и др.).

Обобщение полученных данных, позволяющее дать определение сущности культуры, выделить ее универсальные черты, выстроить структуру культуры и ее функций, создать типологию культур проводится на уровне теории культуры. В этих задачах культурология смыкается с философией культуры, изучающей фундаментальные закономерности культурного процесса философскими методами [5].

Учет методологических подходов и открытий, сделанных в парадигмах различных наук о человеке, обогащает инструментальную палитру историко-психологических исследований.

Литература

1. Барулин В.С. Социальная философия: учебник. – Изд. 3-е. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002, – 560 с.
2. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение: проблемы и люди. – М.: РГГУ, 1995. – 448 с.
3. Диалог со временем. Вып.1-9 / под ред. Л.П. Репиной и В.И. Уколовой. – М., 1999–2002.
4. Злобин Н.С., Туровский М.Б. Культура. Личность. История // Постижение культуры. – М., 1995. Вып. 3-4. – С. 11–16.
5. Иконникова С.Н., Большаков В.П. и др. Теория культуры. – СПб.: Питер, 2008. – 592 с.
6. Королев А.А. Историческая психология как интегральная отрасль обществознания. Некоторые вопросы методологии (взгляд историка) // Историческая психология: предмет, структура и методы: учеб. пособие / под. ред. А.А. Королева. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2004. – С.65–88.
7. Костина. А.В. Теоретические проблемы современной культурологии: Идеи, концепции, методы исследования. – М.: УРСС, 2009. – 288 с.
8. Методологические проблемы истории: учеб. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов ист. и филос. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / В.Н. Сидорцов [и др.]; под общ. ред. В.Н. Сидорцова. – Мн.: ТетраСистемс, 2006. – 352 с.
9. Поликарпов В.С. Лекции по культурологии. – Таганрог: Издательство ТРТУ, 2005. – 342 с.
10. Флиер А.Я. Культурология для культурологов. – М.: Академический проект, 2000. – 496 с.

Т.В. Дробышева

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ БИОГРАФИЧЕСКОЕ ИНТЕРВЬЮ В ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ: ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ МЕТОДА И НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ

****Работа подготовлена в рамках Госзадания № 0159-2019-0002. Психология коллективного субъекта в изменяющихся условиях совместной жизнедеятельности.***

Аннотация. Статья посвящена проблеме разработки метода исследовательского биографического интервью с целью его применения в историко-психологическом исследовании. Приводятся данные сравнительного анализа разных форм биографического интервью. Формулируется противоречие между

высокой объективностью нарративного интервью и сложностью сопоставления данных, полученных с его помощью в исследованиях разных ученых. Сопоставляются методы исследовательского и терапевтического интервью. Приводятся результаты серии исследований, проведенных с помощью исследовательского биографического интервью. Описаны направления анализа ключевых тем исследовательского биографического интервью, необходимых для уточнения и конкретизации данных о «восстановительном» периоде в истории отечественной социальной психологии. В конце работы формулируются проблемы для продолжения работы по разработке метода.

Ключевые слова: исследовательское биографическое интервью; историко-психологическое исследование; биографический метод; история отечественной социальной психологии; «восстановительный» период.

T.V. Drobysheva

RESEARCH BIOGRAPHICAL INTERVIEW IN A HISTORICAL-PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION: APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE METHOD AND SOME RESULTS OF ITS APPLICATION

Annotation. The article is devoted to the problem of developing a method of research biographical interview with a view to its application in historical and psychological research. The data of a comparative analysis of various forms of biographical interviews are present. A contradiction is formulate between the high objectivity of narrative interviews and the complexity of comparing the data obtained with it in the studies of various scientists. Method of research interview are being compare with therapeutic interview. The results of a series of studies conducted using research biographical interviews are present. The directions of analysis of the key topics of the research biographical interview are describe, which are necessary to clarify and specify the data on the “recovery” period in the history of Russian social psychology. At the end of the work, problems are formulate to continue work on the development of the method.

Keywords: research biographical interview; historical and psychological research; biographical method; history of domestic social psychology; “recovery” period.

Содержание разных периодов в истории отечественной социальной психологии изучается посредством анализа социальной детерминации науки, ее проблем, предметного поля; вклада конкретных ученых, теорий, научных школ, подходов, направлений в процессе ее становления и развития; критериев ее периодизации и институционализации; дискуссионных областей; и т.п. (см. работы О.А. Артемьевой, В.А. Кольцовой, Б.Ф. Поршнева, Б.Д. Парыгина, Е.В. Шороховой, Б.Н. Чикина и др.). Наибольший интерес исследователей связан с изучением первых периодов становления науки (примерно до сере-

дины XX века). Так называемый «восстановительный» период (с 1959 г. и примерно до середины 1970-х гг.) в истории отечественной социальной психологии пока явно недостаточно привлекает внимание историков науки (см., например [6]). Причинами тому, по всей видимости, являются следующие факты: отсроченная по времени рефлексия происходившего; различия в трактовках ныне живущих участников и свидетелей тех событий; размытость границы между интересуемым и современным периодами и т.п. Подтверждение сказанному можно обнаружить и в авторских учебниках, отдельных главах коллективных учебных пособий, включающих более развернутый анализ первых этапов становления отечественной социальной психологии и констатирующее описание «восстановительного» периода, а также в отсутствии специальных историко-психологи-ческих исследований, посвященных реконструкции данного периода.

Список выше перечисленных проблем исследования следует дополнить еще одной – методической. Традиционно для реконструкции событий исторического периода исследователи опираются на качественный, качественно-количественный анализ документов (официальных и неофициальных), продуктов деятельности, других источников, свидетельствующих о некогда происходящих событиях. Биографический методов истории психологии активно применяют в исследованиях, связанных с изучением жизненного или профессионального пути известных людей – ученых и практиков, анализом их вклада в развитие конкретной отрасли научного или прикладного знания, описанием социально-исторической среды, в которой происходило их становление и развитие и т.п. (И.С. Алексеенко, Н.В. Борисова, С.А. Зайцева, Т.В. Зверева, Н.Г. Немировская, Э.В. Тихонова и др.). В данных исследованиях в качестве источников информации выступают документы, письма, дневники, свидетельства современников, биографические данные и т.п. Биографическое интервью в таких исследованиях не применяется. Данный метод получил широкое признание в историко-социологических исследованиях, биографической социологии, акмеологии, психологии развития, дифференциальной психологии, психологии научного творчества и др. [см. 9, 15; и др.]. Направление историко-психологических работ с применением этого метода находится на стадии становления [3, 5; и др.].

Биографическое интервью в отличие от исторического интервью (описание событий, свидетелем которых был интервьюируемый)

ограничено повествованием о жизненном или профессиональном пути носителя информации [10, 15; и др.]. Предпочтение одного из двух вариантов метода как правило определяется вектором исследования – автобиографической или исторической памяти, которые в работах разных специалистов рассматриваются как взаимозависимые (Е.Ю. Коржова, В.В. Нуркова, Н.А. Логинова, Л.П. Репина, и др.). К примеру, анализ исторической памяти личности в структуре субъективной картины жизненного пути, построенной на данных биографического интервью, показывает, что историческая память выступает основой для самопознания, позволяет сравнивать личную и социальную историю, расширяет картину жизненного пути личности [15]. Однако использование биографии как источника и средства исторического познания, по мнению С.Н. Иконниковой, более сложная и дискуссионная проблема [7, с. 2]. Она определяется высоким уровнем субъективности нарративов, влиянием общественного дискурса на воспоминания личности, идеологическими, политическими предпочтениями личности и т.п.[4, 16, 18; и мн. др.]. Тем не менее, именно биографическое интервью дает обширный материал для анализа исследователем разных аспектов профессионального, жизненного пути личности, оценки состояния социальной и профессиональной среды, в которой проходит ее становление и развитие.

В данном контексте разработка *авторского варианта (программы)* исследовательского биографического интервью с целью реконструкции конкретного периода в развитии отечественной социальной психологии представляется весьма *актуальной* задачей, направленной на решение проблемы уточнения, дополнения, конкретизации данных о научных школах, персонах, событиях, составляющих содержание изучаемого периода в истории науки.

Т.о. *целью* проведенного исследования стало обоснование подхода к разработке исследовательского биографического интервью как метода сбора данных о конкретном периоде в истории отечественной социальной психологии, ориентированном на уточнение, дополнение, конкретизацию существующей информации. В соответствии с этой целью были поставлены следующие *задачи:* сопоставление разных форм биографического интервью, сравнение цели исследовательского и терапевтического интервью, поиск структурных элементов, необходимых для решения разного вида исследовательских задач. В своей работе мы основывались на *предположении*, что данные о развитии

профессиональных интересов ученого, его научного мировоззрения, системы социальных связей на разных этапах его становления как субъекта научной деятельности могут быть использованы в качестве фактологического материала для реконструкции конкретного исторического периода в развитии отечественной социальной психологии.

Обоснование подхода к разработке метода исследовательского биографического интервью

Выбор биографического интервью как метода историко-психологического исследования «восстановительного» периода в отечественной социальной психологии определялся поставленной в работе задачей анализа профессионального пути ученого, чье становление и развитие как профессионала происходило именно в период с 1959 г. и примерно до середины 70-х гг. 20 в. То есть *объектом* исследования становилась личность ученого как участника и свидетеля происходящих в тот период событий. В качестве *предмета* исследования выступали его воспоминания и представления. Заметим, что ранее применительно к анализу личности ученого метод биографического интервью использовался с целью анализа факторов и этапов его профессионального становления [см. 1, 10, 18; и др.]. Однако задача восстановления, уточнения или дополнения фактов, событий прошедшего времени в восприятии их участников посредством метода биографического интервью ранее не ставилась.

В социологии, а также некоторых отраслях психологии метод биографического интервью широко применяется в двух формах – нарративного или лейтмотивного интервью. Ключевым критерием их различия (по технике проведения) является факт наличия/отсутствия ограничений в свободном изложении респондентом своих воспоминаний, представлений и т.п. Определяя достоинства и недостатки их применения, В. Фукс-Хайнритц [16] отмечал, что в случае лейтмотивного биографического интервью все опрашиваемые высказываются на одинаковые темы, что дает возможность исследователю содержательно сравнивать полученную информацию. Лейтмотив может выполнять и роль «опоры» как для интервьюера, так и для интервьюируемого, он позволяет структурировать разговор. Однако недостатком лейтмотива в биографическом интервью может стать факт «блокировки» информации, потеря той ее части, которая могла быть изложена в свободном повествовании (нарративе). Это особенно важно,

если речь идет о «не очень хорошем интервьюере», недостаточно информированном в материале [там же].

Достоинства техники нарративного интервью связаны с получением более обширного, чем в предыдущем варианте, материала о жизненном, профессиональном пути личности, ее картине мира, идентичности, Я-концепции и т.п. Ссылаясь на Ф. Шютца, который в качестве достоинства этого метода указал возможность получения максимально «объективной» информации, исследователи [4, 16; и др.] отмечают, что нарративное биографическое интервью (при условии соблюдения ряда требований его ведения) по глубине раскрытия внутреннего мира респондента может быть сопоставимо с психоаналитическим интервью и носить исповедальный характер. При этом процедура проведения нарративного интервью регулируется жесткими требованиями к интервьюеру: умение задавать вопросы, стимулирующие продолжение повествования; запрет на требования легитимации; запрет на вопросы, стимулирующие к поиску каузальных связей в повествовании; запрет на оценку, невербальную «поддержку», вербальное согласие с информатором и т.п. [16]. Иными словами, в нарративном биографическом интервью применяются современные техники «активного слушания», которые обычно используют медиаторы при работе с конфликтующими сторонами на первых стадиях работы по разрешению конфликта (выслушать, дать возможность каждому выговориться, не поддерживая при этом позицию и взгляды конфликтующего). Развивая эту мысль, заметим, что в данном случае нарративное интервью может терять функцию исследовательского метода и выполнять роль диагностического или терапевтического интервью. Поставленная нами задача сбора данных посредством биографического интервью ученых – свидетелей и участников событий «восстановительного» периода в истории отечественной социальной психологии требует придерживаться организации *исследовательского* варианта интервью.

Сопоставляя терапевтическое и исследовательское интервью, Ст. Квале отмечает: «…в *терапевтическом* интервью акцент делается на личностном изменении, а в *исследовательском* – на интеллектуальном понимании» [8, с. 35]. Несмотря на то, что в *терапевтическом* интервью основная цель – помощь клиенту, автор указывает на *сопутствующий эффект* данного вида интервью, выраженном в получении знанияо сложившейся ситуации в целом. Целью *исследова-*

тельского интервью, по его мнению, является получение описания жизненного мира респондентов для последующей интерпретации интервьюером смысла описываемых ими феноменов. Оно не предполагает оценок с его стороны, фокусируется на определенных темах, не является ни жестко структурированным со стандартизированными вопросами, ни абсолютно «недирективным» [там же]. В качестве сопутствующих эффектов данного вида интервью можно принять факт влияния «позитивного опыта», полученного в ходе беседы, в результате которого человек может прийти к новому пониманию своей жизненной ситуации.

Таким образом, заявляя о разработке варианта биографического интервью для историко-психологического исследования, следует подчеркнуть, что по цели его применения это – *исследовательское* интервью. Тем не менее следует принимать во внимание, что сам факт погружения интервьюируемого в воспоминания может сопровождаться терапевтическими эффектами, отражающимися как на содержании информации (рост субъективности ее изложения и т.п.), так и на ее носителе. Казалось бы, в данном случае вопрос о выборе наиболее приемлемой формы биографического интервью (нарративной или лейтмотивной) должен быть решен в пользу первой. Одним из ее достоинств является максимально возможная «документальность» изложения фактов, что для историко-психологического исследования представляется крайне важным. Однако в таком случае сводятся к минимуму возможности сопоставления данных интервью разных свидетелей исторических событий. Существующее противоречие требует поиска *промежуточного варианта* структуры и содержания исследовательского биографического интервью с целью его применения в историко-психологическом исследовании.

Метод исследовательского биографического интервью в историко-психологическом анализе: некоторые результаты исследования

Итак, разрабатывая метод исследовательского биографического интервью для его применения в работе по реконструкции фактов конкретного исторического периода в развитии науки, мы столкнулись с рядом трудностей. Первая из них связана с *поиском оптимальной формы организации биографического интервью*. Речь идет о соблюдении принципов свободного повествования информантом, с одной стороны, и структурировании темы профессионального пути, с другой. Анализ работ в области биографических исследований науч-

ного творчества показал, что *полуструктурированное биографическое интервью* успешно применялось А.П. Вардомацким с целью исследования аксиологических факторов жизненного пути молодых ученых [1]. Г.Ю. Мошкова [10], используя *развернутое неформализованное биографическое интервью*, изучала роль индивидуально-психологических и социально-психологических факторов на разных стадиях профессионального пути ученого (выбор научной карьеры; предметное обучение; формирование программных ориентаций в самостоятельном исследовании). В ее работе смысловые блоки вопросов были направлены на: выяснение последовательности событий профессионального пути, его индивидуальных особенностей, обстоятельств выбора профессии, вуза, специальности и т.п., развития проблематики исследований в течение жизни, особенностей научных коллективов, в которых работал респондент, и взаимоотношений в них.

Несмотря на различия в общей направленности нашего исследования (реконструкция исторического периода)и работы Г.Ю. Мошковой (профессиональный путь ученого), следует отметить сходство в разрабатываемых тематических блоках вопросов, ориентированных на выявление основного содержания факторов профессионального пути ученого. Включение этой темы в структуру наших исследований определялось общей концепций работы *о взаимосвязи и взаимозависимости индивидуального и коллективного субъекта научной деятельности*.

Серия выполненных нами работ [2, 11, 12, 13, 14, 17] с помощью метода *исследовательского биографического интервью (развернутое полуструктурированное),* наряду с ранее упомянутой темой «*факторы профессионального самоопределения и профессиональной самореализации ученого»,* включал и ряд других.

Такф, тема «*научный коллектив как групповой* (*коллективный) субъект научной деятельности»* раскрывалась посредством выявления в ходе интервью: объективных (состояние общественной среды и т.п.) и субъективных (конкретные персоны, события и т.п.) предпосылок становления научного коллектива, в котором работал или работает ученый; основных направлений научной проблематики, разрабатываемой в данном коллективе на разных стадиях развития научного подразделения; субъективной оценки вклада научной деятельности коллектива ученых; перспектив формирования новых предметных областей науки в деятельности научного подразделения; ресурсов

жизнеспособности научного коллектива; роли руководителя; взаимодействия руководителя и исполнителей в решении поставленных задач и т.п.

Еще одна тема историко-психологического исследования, реализованная нами с помощью интервью, определялась как «*научная социально-психологическая школа»*. В контексте ее изучения формулировались следующие направления анализа: представления об общих закономерностях, факторах становления и развития социально-психологических научных школ в России; критерии определения понятия «научная школа»; критерии дифференциации отечественных научных социально-психологических школ; представления о ключевых персонах и знания о поворотных событиях, определяющих реперные точки в развитии отечественной социальной психологии.

Тема «*взгляды ученого на состояние и перспективы развития отечественной социальной психологии*» раскрывалась посредством выявления представлений ученого о: прошлом и современном состоянии предметного поля, методологии, методического инструментария социальной психологии, развитии ее прикладных отраслей, взаимодействии науки и практики, науки и образования. Поднимались вопросы управления наукой, моделировались тенденции ее развития. В рамках данной темы выявляли временную динамику ключевых проблем социальной психологии, ее методологических поисков посредством сопоставления воспоминаний, представлений и ожиданий ученого. Осуществлялся поиск исторических фактов как аргументов его оценок состояния науки в прошлом.

Завершая, отметим, что выше перечисленные темы выполненных нами исследований не исчерпывают всех изучаемых направлений анализа. Так, тема «факторы профессионального самоопределения и профессиональной самореализации ученого» в рамках нашего исследования затрагивала не только вопросы выделения этапов профессионального пути ученого, но и мотивации его профессионального выбора, роли научного руководителя и научного коллектива в формировании научных интересов, динамики научной проблематики на разных стадиях его профессионального становления и т.п. В ходе интервью обсуждались вопросы, связанные с его функциями как руководителя научного коллектива. Последнее определялось тем, что все ученые, принимавшие участие в нашем исследовании, имели опыт работы руководства научными коллективами. В связи с этим все

интервьюируемые представляли особый интерес для историко-психологического исследования, поскольку являлись не только свидетелями и участниками становления социальной психологии «восстановительный период», но и субъектами ее развития как фундаментальной отрасли психологии на современном этапе.

Ограничения по объему публикации не позволили более детально описать результаты проведенных нами исследований. В связи с чем мы ограничились изложением тех тематический направлений, которые были разработаны нами в ранее проведенных исследованиях и которые представляют интерес в связи с поставленными в данной работе целью и задачами.

Определяя перспективность историко-психологического анализа с помощью метода исследовательского биографического интервью, заметим, что пока нами не предпринималась серьезная работа по *оценке* (качественной и качественно-количественной) полученного в работе материала. Решение этой проблемы предполагает разработку матриц анализа по заданным темам в соответствии с поставленными в работе задачами, дифференциацию информации по критерию новизны, ее уточнение с помощью иных источников знания о прошедшем периоде и т.п. Однако можно привести пример вторичного анализа данных, полученных посредством проведенных нами интервью, на основании которых были уточнены и конкретизированы исторические факты: роль Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова, Е.В. Шороховой, Н.С. Мансурова и др. в восстановлении интереса отечественных исследователей к социально-психологической проблематике; вклад этих ученых в становление и развитие социальной психологии как научной отрасли, формирование ее предметного поля и т.п. [5, 6, 7, 12, 13, 14, 17; и др.].

Многоаспектность проведенного нами историко-психологического исследования, определила ряд *проблем*, связанных с применением разрабатываемого метода. Речь идет о сложностях организации процедуры исследования, от составления программы до непосредственного проведения интервью. Показано, что в данном случае требуется решение самых разных вопросов: от последовательности предъявления тем респонденту в общей канве исследования, планирования объема времени, количества встреч – до разработки приемов стимулирования нарратива, контроля его глубины и объема, работы с сопутствующими эффектами терапевтического характера и

т.п. Отдельно выделяется проблема, связанная с технологией обработки полученных данных. Предлагаемые социологами этапы и способы обработки нарративного интервью [4] не могут быть буквально перенесены на материал, полученный с помощью развернутого и частично структурированного исследовательского биографического интервью. Поэтому требуется разработка новых приемов анализа.

Литература

1. Вардомацкий А.П. Аксиобиографическая методика // Социологические исследования. – 1991. – №7. – С. 80–84.

2. Воловикова М.И., Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. Духовно-нравственная психология: от психологии личности к психологии массовых явлений (интервью с М.И. Воловиковой в связи с ее юбилеем) // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. – 2017. – Т. 2. – № 2 (6). – С. 185–196.

3. Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. Развитие профессиональных интересов ученого как объект психографического анализа (на материале интервью) // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 2. – С. 78 – 93.

4. Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: методология, методы, математические модели. – 1993. – №3–4. – С. 34–43.

5. Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. К истории становления и развития лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН (по материалам интервью) // Социальная и экономическая психология: Часть 2. Новые научные направления. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2018. – С. 11–44.

6. Журавлев А.Л., Почебут Л.Г. К 60-летию дискуссии о предмете социальной психологии в России // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 3. – С. 99–109.

7. Иконникова С.Н. Биография как социокультурное измерение истории // Культурологический журнал. – 2011. – Т.4. – №6. – С. 1–6. (Электронный ресурс) URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/100.html&j_id=8 (дата обращения: 02.08.2019)

8. Квале Ст. Исследовательское интервью. 2-е изд. – М.: Смысл, 2009. – 301 с.

9. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: учебное пособие. – Алматы: Казак университетi, 2001. – 172 с.

10. Мошкова Г.Ю. Социально-психологические детерминанты прощфессионального самоопределения ученого. Дис. … канд. психол. наук. – М., 1989. – 200 с.

11. Панферов В.Н., Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. Интегративный подход в социальной психологии как развитие методологии комплексного человекознания (интервью с Панферовым В.Н.) // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. – 2018. – Т. 3. – № 1 (9). – С. 123–147.

12. Русалинова А.А., Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. История отечественной промышленной социальной психологии (интервью с А.А. Русалиновой) // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. – 2018. – Т. 3. - № 3 (11). – С. 199–217.

13. Свенцицкий А.Л., Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. История и опыт социально-психологической школы факультета психологии Санкт-Петербургского (Ленинградского) государственного университета (Интервью с А.Л. Свенцицким) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2018. – Т. 3. – № 1 (9). – С. 93–122. http://soc-econom-psychology.ru/cntnt/bloks/dop-menu/archive/n2018/t3–1/s18–1–07.html (дата обращения: 02.08.2019).

14. Семенов В.Е., Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. История и опыт социально-психологической школы НИИКСИ Санкт-Петербургского (Ленинградского) государственного университета (интервью с В.Е. Семеновым в связи с 75-летием со дня рождения) // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. – 2017. – Т. 2. – № 2 (6). – С. 197–229.

15. Трегубенко И.А. Историческая память в контексте субъективной картины жизненного пути личности. Дис. …канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 219 с.

16. Фукс-Хайнтриц В. Биографический метод // Биографический метод: История. Методология. Практика. – М.: Институт социологии РАН, 1994. – С. 11–41.

17. Чернышев А.С., Дробышева Т.В., Журавлев А.Л. Теоретический и практический опыт научной школы Уманского-Чернышева: история и перспективы (интервью с А.С. Чернышевым 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 (4). – С. 223–255.

18. Eiduson B.T. Scientists: Their Psychological World /Foreword by Harrison Brown. N.Y.: Basic Books, Inc.Publishers, 1962.

И.Н. Елисеева

Московский гуманитарный университет,
кандидат психологических наук, преподаватель

ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВАНИЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ В ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ (на примере научного направления и научной школы)

****Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00779.***

Аннотация. Обосновывается необходимость разработки универсальных оснований и критериев периодизации развития направлений психологии и

научных школ. В качестве методологического основания периодизации предложен дисциплинарный подход, который предполагает наличие компонентной структуры дисциплины, их уровневое развитие и индикаторы перехода с одного уровня на другой. Рассматриваются периодизации развития отечественной экстремальной психологии и военно-научной школы профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах, разработанные на основе дисциплинарного подхода. Предложенный подход позволяет комплексно реализовать ориентирующую, оценочную и прогностическую функцию историко-психологического исследования и расширяет возможности для сравнительных исследований. К его недостаткам можно отнести слабую чувствительность к персонологическим факторам развития и неразработанность комплекса индикаторов перехода между уровнями развития.

Ключевые слова: история психологии; периодизация; этапы развития, прогноз развития; дисциплинарный подход; компонентная структура дисциплины; факторы развития; научное направление; научная школа; экстремальная психология

I.N. Yeliseyev

DISCIPLINARY APPROACH AS THE PERIODIZATION BASIS IN THE HISTORY OF PSYCHOLOGY (ON THE EXAMPLE OF THE SCIENTIFIC DIRECTION AND SCHOOL OF SCIENCES)

Annotation. The necessity of development of universal bases and criteria of periodization of development of the directions of psychology and scientific schools is proved. As a methodological basis of periodization, a disciplinary approach is proposed, which assumes the presence of a component structure of discipline, their level development and indicators of transition from one level to another. The periodization of the development of national extreme psychology and military-scientific school of professional psychological selection in the Armed Forces, developed on the basis of a disciplinary approach. The proposed approach makes it possible to comprehensively implement the orienting, evaluation and prognostic function of historical and psychological research and expands the possibilities for comparative research. Its disadvantages include a weak sensitivity to personological factors of development and the lack of development of set of indicators of the transition between levels.

Keywords: history of psychology; periodization; stages of development, forecast of development; disciplinary approach; component structure of discipline; factors of development; scientific direction; scientific school; extreme psychology.

Практически каждое учебное пособие по отдельным отраслям и направлениям психологии, а также значительная часть монографий и диссертационных исследований содержит описание истории развития предметной области, что совершенно необходимо для обоснования научной новизны работы. То есть, предполагается, что историко-

психологическое исследование, как часть научной работы, должно выполнять, по крайней мере, оценочную и ориентирующую функцию. В том случае, когда авторы ставят перед собой задачу рассмотрения перспектив развития предметной области, становится востребованной и прогностическая функция. При этом описание развития предметной области может строиться на весьма произвольных основаниях без указания на использованные методы историко-психологического исследования.

Неотъемлемой частью работ по истории отдельных областей психологии является периодизация развития, которая позволяет решить несколько задач, важных как для исследовательских целей, так и для передачи знаний последующим поколениям психологов, а именно:

разделить развитие предметной области на относительно гомогенные периоды и этапы и определить их временные рамки;

определить актуальный этап развития предметной области;

сопоставить с периодизацией других предметных областей с целью выявления общего и частного в их развитии;

соотнести этапы развития предметной области с процессами в социокультурной и внутринаучной сферах;

выявить доминирующие факторы, определяющие развитие на конкретном этапе (социокультурные, внутринаучные, персонологические);

выявить закономерности развития предметной области;

рассмотреть варианты развития в будущем на основе выявленных закономерностей;

«свернуть» объемное описание в структурированное и логичное изложение ключевых аспектов развития области исследования и т.д.

Однако, игнорирование принципов историко-психологического исследования, произвольный и неотрефлексированный выбор оснований, критериев периодизации не только не способствует решению указанных задач, но, наоборот, существенно снижает потенциал исследования. Например, В.М. Поздняков указывал, что ни одна из разработанных до 2000 г. периодизаций развития отечественной пенитенциарной психологии не могла быть применена для прогнозирования развития этого направления психологии [10].

В работах, посвященных отдельным проблемам, направлениям и отраслям психологии, можно встретить несколько типов периодиза-

ций, основанных на различных подходах. Основным ориентиром экстерналисткого подхода являются изменения социальной ситуации, при этом внутренние факторы развития научной области представляются вторичными. Противоположной ориентацией – на внутринаучные факторы развития научной области характеризуется интерналисткий подход. В настоящее время чаще используется комбинированный подход, учитывающий как внешние, так и внутренние факторы развития науки с трендом к одному из полюсов. Примерами подобных периодизаций может служить периодизация развития: военной психологии (критериями периодизации определены: степень активности военно-психологической науки; социальное признание возможностей военной психологии; роль военной психологии в решении государственных задач) [4]; пенитенциарной психологии в России (критерии: характер методологических ориентиров; приоритеты в понятийном аппарате; характер взаимоотношений между структурными составляющими, прежде всего организационными [1].

Ю.Н. Олейник сформулировал универсальные основания для выделения этапов развития научного направления, однако вопрос о выборе критериев и индикаторов развития каждый исследователь решает самостоятельно [2]. Очевидно, что авторы, выбравшие различные критерии и индикаторы развития одного научного направления с использованием схожих фактологических баз, могут получить различные периодизации, что с одной стороны обогащает понимание многоаспектности развития научного направления, а с другой – существенно затрудняет решение некоторых из перечисленных ранее задач. Прежде всего, невозможно провести сравнение периодизаций развития различных научных направлений, а следовательно – затруднено выявление закономерностей развития и снижены возможности прогнозирования. Кроме того, нетрудно представить возникающие сложности в усвоении исторической части различных учебных пособий с различными периодизациями по одной и той же дисциплине.

Одним из вариантов решения указанных противоречий может стать выделение не только универсальных оснований, но критериев и индикаторов для определения этапов развития отраслей и направлений психологии на основе дисциплинарного подхода.

К положениям дисциплинарного подхода, важным для разработки периодизации развития направления психологии могут быть отнесены следующие:

1. Строение современной науки под воздействием процессов дифференциации и специализации исследований характеризуется дисциплинарной структурой, где основным элементом структуры является дисциплина [9].

2. Такие формы существования науки как научная проблема, научное направление, научная область, научная дисциплина и дисциплинарный комплекс могут быть определены и описаны как последовательные этапы развития дисциплины.

3. К инвариантным компонентам структуры дисциплины относятся:

когнитивный (общий образ психического; способ интерпретации психических феноменов (как система деятельностей, трансформации образов и т.д.); набор или система базовых категорий; теория или блок теорий, образующих теоретическое «ядро»; проблемное поле, изменение проблематики исследований, методы исследований и т.п.;

социально-организационный (социально-ролевая структура, организационные структуры, уровень технического, финансового обеспечения, система «поддержки и продвижения» дисциплины и т.д.

популятивный (кадровый состав, субъекты научного творчества, лидеры дисциплинарного сообщества),

коммуникативный (характер, интенсивность, направленность, формы коммуникаций) [9].

4. Переход с одного на другой уровень развития дисциплины должен быть зафиксирован в изменениях характеристик когнитивного и/или социально-организационного компонентов, отраженных в индикаторах развития [2].

На основе дисциплинарного подхода была разработана периодизация развития отечественной экстремальной психологии, при этом содержание компонентов дисциплины было расширено за счет включения аспектов психологической практики в этой области [2]. Развитие экстремальной психологии как научно-практического направления психологической науки характеризовалось этапами, различающимися спектром научных проблем и практических задач, организационными структурами и характером междисциплинарных связей. Приведенное описание не претендует на полноту и служит лишь иллюстрацией возможности применения дисциплинарного подхода к разработке периодизации:

1 этап (начало XX в. – 20-е гг. XX в.) – развитие экстремальной психологии в русле психиатрии, физиологии, инженерного и военного дела. Рассматривались проблемы, связанные: с анализом условий деятельности; отбора и подготовки к деятельности в сложных условиях; психологическими аспектам управления; проектирования средств труда с учетом психофизических свойств человека. Впервые появились программы процедурного профессионального отбора, включающие психофизические измерения. Динамично развивалась проблематика еще по двум направлениям: психолого-психиатрические последствия экстремальных ситуаций и массовые явления, как причина или следствие экстремальных ситуаций. Субъектами научной деятельности являлись отдельные исследователи – представители психиатрии, физиологии, инженерного и военного дела.

2 этап (20-е гг. – середина 30-х гг. XX в.) – развитие в русле военной психологии, психофизиологии, психотехники, психиатрии, неврологии. Основные задачи, решаемые в военной и производственной сферах: изучение особенностей деятельности, профессиографическое описание профессий, в том числе с применением трудового метода; прогнозирование успешности деятельности профессионала; проблемы формирования необходимых навыков и профессионально-важных качеств; психологические аспекты совершенствования процесса обучения; исследование процесса упражнения; психологическое просвещение. Феноменология и систематика психических реакций и расстройств после землетрясений, система психоневрологической помощи пострадавшим рассматривалась в рамках психиатрии. Этап характеризуется появлением отдельных подразделений, лабораторий и интенсификацией коммуникаций.

3 этап (середина 30-х гг. – середина 50-х гг. XX в.) – проблематика экстремальной психологии развивалась в рамках авиационной психологии, физиологии и психиатрии, развитие которой обусловлено задачами военного времени. Работа исследовательских и практических центров прекращена.

4 этап (середина 50-х гг. – середина 70-х гг. XX в.) – характеризуется актуализацией проблематики экстремальной психологии в авиационной, космической, социальной, военной, инженерной психологии и эргономике в русле естественнонаучной парадигмы. Субъектами научной деятельности выступали группы, лаборатории, отделы, в которые, наряду с психологами, были включены психофизиологи и

медики. Вошло в практику чтение спецкурсов, началась подготовка преподавателей педагогики и психологии для военных учебных заведений. Впервые появились ученые, награжденные государственными знаками отличия, за работы в области экстремальной психологии. Продолжали развиваться коммуникации в форме проведения форумов, издания сборников статей и периодических изданий. Переход к следующему этапу был обусловлен сформированным потенциалом развития: накопленной базой знаний, появлением лидеров направлений и возможностью рекрутирования кадров из медицины и биологии.

5 этап (середина 70-х гг. XX в. – конец XX вв.) – проблематика экстремальной психологии рассматривалась в рамках различных психологических дисциплин и психиатрии пограничных психических расстройств. Проблематика исследований расширилась и стала более дифференцированной. Увеличилось количество диссертационных исследований. Были организованы ведомственные исследовательские и практические центры. Началась ведомственная подготовка узких специалистов (переподготовка специалистов).

6 этап (начало XXI в. до настоящего времени) – переход на этап сопровождался включением в проблематику экстремальной психологии проблем личности и группы в экстремальных условиях. Продолжается дифференциация направлений исследований. Субъектами деятельности выступают психологические службы, лаборатории, исследовательские центры. Организованы центры подготовки кадров в рамках бакалавриата, магистратуры и специалитета. Издается значительное количество учебных пособий. Образованы неформальные межведомственные объединения специалистов, решающих задачи, в том числе в области экстремальной психологии.

Таким образом, на основе дисциплинарного подхода предпринята попытка:

описания компонентов отечественной экстремальной психологии как научно-практической дисциплины;

выделения относительно гомогенных этапов в ее развитии, сопровождающихся стабильностью когнитивного и/или социально-организационного компонентов, и определение временных рамок этих этапов;

оценки актуального уровня развития экстремальной психологии.

Рассмотрение динамики развития экстремальной психологии в социокультурном контексте и соотнесение с развитием отечествен-

ной психологической науки позволило выявить основной фактор развития изучаемой дисциплины: потребность общества в совершенствовании механизмов поддержки и защиты людей, осуществляющих деятельность в экстремальных условиях или оказавшихся в экстремальных ситуациях, выраженная в социальном заказе на развитие «помогающих» практик. В целом, этот вывод соотносится с законом техно-гуманитарного баланса, сформулированным А.П. Назаретяном [8]. В свою очередь выявление основного фактора развития отечественной экстремальной психологии позволило рассмотреть варианты ее вероятного развития и определить условия укрепления ее статуса. Следует отметить, что в рамках этого историко-психологического исследования результаты качественного анализа дополнялись или уточнялись данными количественных методов.

Также была предпринята попытка периодизации развития военно-научной школы теории и методологии профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах на основе компонентной структуры дисциплины, критериев развития компонентов и индикаторов изменений характеристик когнитивного или социально-организационного компонентов [3, с. 39; 6, с. 466]. Так, в развитии военно-научной школы выявлено два этапа: 1 этап (консолидации и первоначального накопления) – 1994–2005 гг.; 2 этап (манифестации и конкуренции) – с 2005 г. по настоящее время. Предпосылками формирования военно-научной школы выступили: социальный заказ на создание целостной системы профессионального психологического отбора в войсках; методология психофизиологического отбора военных специалистов; выдвижение Г.М. Зараковского с учениками в качестве потенциальных лидеров научной школы. Индикатором появления научной школы выступила постановка новой и масштабной научно-практической задачи и создание организационной структуры. Индикатором перехода на второй этап развития выступила публикация учебного и методического пособий. К основным факторам, оказывающим влияние на развитие научной школы, отнесены: динамичное изменение Вооруженных Сил; развитие технологий тестирования и современных технических средств; образ научной школы в значимых ведомственных группах и дисциплинарном сообществе. Сформулированы основные направления развития военно-научной школы с учетом влияния социокультурных, внутринаучных факторов.

Представляется, что применительно к периодизации развития научного направления или научной школы дисциплинарный подход позволяет выявить общее и частное в развитии, не исключает комплексного использования качественных и количественных методов историко-психологических исследований; предоставляет возможности сравнительно-синхронистического анализа развития частных психологических дисциплин и научных школ и уточнения на этой основе прогноза их развития. Опыт применения дисциплинарного подхода представлен в работах Д. Шульц и С.Э. Шульц «История современной психологии» [5], В.А. Вершининой «Структура педагогики» [2]. Вместе с тем дисциплинарный подход существенно ограничивает историко-психологические исследования, поскольку ориентирован на научный период развития и исключает из рассмотрения вненаучное психологическое познание. Также в процессе работы была выявлена слабая чувствительность к персонологическому фактору развития изучаемой области, что компенсировалось обращением к экспертным оценкам. Дополнительные исследования требуются и для уточнения индикаторов изменений характеристик когнитивного и социально-организационного компонентов, как для научной дисциплины, так и научной школы и т.д.

Тем не менее, можно предположить, что более широкое обращение к дисциплинарному подходу, при периодизаци развития научных направлений и школ психологии, откроет дополнительные возможности для компаративных психологических исследований, позволит уточнить представления о своеобразии развития отдельных направлений психологии, общих и специфических факторах, обуславливавших их развитие, что в целом позволит комплексно реализовывать прогностическую, ориентирующую и оценочную функции историко-психологических исследований.

Предполагается, что в условиях активизации поиска оснований для построения прогнозов развития психологии в целом и ее отдельных частных дисциплин [7; 8], а также в силу недостаточной разработанности методологии сравнительного историко-психологического исследования [5, с. 354], разработка периодизаций развития отраслей и направлений психологии и научных школ на основе дисциплинарного подхода могут иметь как практическую значимость, так и научную новизну.

Литература

1. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология: учебник / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. – М.: Феникс. – 2007. – 688 с.

2. Елисеева И.Н. К вопросу о прогностическом потенциале историко-психологических исследований (на примере экстремальной психологии) / И.Н. Елисеева, Ю.Н. Олейник // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи», 30 июня – 02 июля 2016 г.; отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 64–72.

3. Журавлев, А.Л. Роль В.М. Бехтерева в становлении отечественной социальной психологии // История отечественной и мировой психологической мыли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы Международной конференции по истории психологии «V Московские встречи»; под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Кольцовой, Ю.Н. Олейника. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 37–46.

4. Караяни А.Г. Введение в профессию военного психолога: учеб. пособие / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников; под ред. Ю.П. Зинченко и Э.П. Утлик. – М.: Академия, 2007. – 208 с.

5. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 511 с.

6. Мазилов 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 «VI Московские встречи», 30 июня – 02 июля 2016 г.; отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 461–469.

7. Нестик Т.А., Журавлев А.Л., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 177–192.

8. Носкова О.Г. Будущее психологической науки и практики с позиции истории психологии и науковедения // Психологический журнал. – 2018. – № 4. – С. 155–159.

9. Огурцов А.П. Философия науки: двадцатый век: Концепции и проблемы: В 3 ч. Ч. 3: Философия науки и историография. – СПб.: ИД «Мір», 2011. – 336 с.

10. Поздняков В.М. Пенитенциарная психология в России: Генезис и перспективы: дис… докт. психол. наук: 19.00.06. – М., 2000. – 759 с.

Н.А. Логинова
доктор психологических наук, профессор
Санкт-Петербургский государственный университет,
факультет психологии, г. Санкт-Петербург, Россия

ПЕТЕРБУРГ – КОЛЫБЕЛЬ НОВОЙ ПСИХОЛОГИИ

****Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ-ОГОН, проект № 17-06-00484 «История Петербургской психологической школы (1941–1991): архивные разыскания и изучение источников».***

Аннотация. Санкт-Петербург являлся главным научным центром Российской империи и оставался таковым в первые десятилетия советской власти. Не случайно в этом городе зародилась новая психология, идеологом которой явился В.М. Бехтерев. Суть новой психологии заявлена в ряде статей и выступлений 1900-х гг. и в книге «Объективная психология» 1907 г. До конца своих дней Бехтерев развивал свою теорию, постепенно преобразуя ее в рефлексологию, которая была подвергнута разгромной критике в начале 1930-х гг. От нее отказались ученики и сотрудники Бехтерева. Отказ от рефлексологии имел как политические, так и собственно научные причины, обусловленные несостоятельностью теоретических положений В.М. Бехтерева. Критика рефлексологии имела не только идеологический, но и научный характер. Однако, и после разгрома рефлексологии бывшие рефлексологи сохранили верность объективному методу, комплексному подходу к человеку и своим трудом обеспечили преемственность в развитии Петербургской психологической школы, заложенной В.М. Бехтеревым.

Ключевые слова: История психологии в СССР, В.М. Бехтерев, объективная психология, критика рефлексологии, ученики Бехтерева, Б.Г. Ананьев, Петербургская психологическая школа, Институт мозга в Ленинграде, отделение психологии Ленинградского университета, архивные документы.

N.A. Loginova

ST. PETERSBURG IS THE CRADLE OF NEW PSYCHOLOGY

Annotation. St. Petersburg was the main scientific center of the Russian Empire and remained so in the first decades of Soviet power. It is no accident that a new psychology was born in this city, the ideologist of which was V.M. Bekhterev. The essence of the new psychology is stated in a number of articles and speeches of the 1900s. and in the book "Objective Psychology" in 1907. Until the end of his days, Bekhterev developed his theory, gradually transforming it into reflexology, which was subjected to devastating criticism in the early 1930s. Pupils and employees of ankylosing spondylitis refused it.

The criticism of reflexology was not only ideological, but also scientific. However, even after the defeat of reflexology, former reflexologists remained faithful to

the objective method, an integrated approach to man and their work ensured continuity in the development of the St. Petersburg Psychological School, founded by V.M. Bekhterev.

Keywords: Psychology history in the USSR, V.M. Bekhterev, objective psychology, criticism of reflexology, Bekhterev's pupils, B.G. Ananyev, the St. Petersburg psychological school, Institute of a brain in Leningrad, office of psychology of the Leningrad university, archival documents.

Цель данной статьи показать первенство В.М. Бехтерева в создании новой психологии – первоначальной основы Петербургской психологической школы, имеющей более чем столетнюю историю; представить некоторые, включая ранее неизвестные архивные, материалы о судьбе его теории и его дела в связи с историческими политическими обстоятельствами в советской России.

Источники статьи – материалы из истории бехтеревского Института мозга – релевантные архивные документы, публикации и воспоминания.

***

Предвестники новой психологии появилась в XIX веке. Можно было начать с И.М. Сеченова, который выдвинул революционную идею объективного, строго научного изучения психического, объединив психологию с естествознанием. Однако развернутая целостная теория новой психология была создана и предъявлена миру В.М. Бехтеревым в итоге предшествующих двадцатилетних исканий. Эта теория, названная им *объективной психологией*, была опубликована в 1907 г.[1] Объективный метод достиг в ней своего максимального применения, использовалась новая терминология, заменившая традиционную психологическую. Ключевыми словами здесь стали термины «рефлекс», «поведение», «соотносительная деятельность» и «личность». Бехтерев определялась стремлением строить научную психологию по образцу естествознания, изучать поведение личности в системе наук о человеке, в первую очередь естественных и особенно о мозге и его функциях. Всю оставшуюся жизнь размышлял о свой теории, проверял в экспериментальных исследованиях и практической работе и, наконец, преобразовал ее в рефлексологию.

[1] Наряду с отдельной книгой, вышли два выпуска журнала «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма», содержащих «Объективную психологию» Бехтерева. Стоит отметить первенство российского ученого и напомнить, что сходные, но не тождественные, взгляды были заявлены бихевиористом Дж. Уотсоном позже, в 1913 г.

Новая психология создавалась в насыщенной событиями предреволюционной России в условиях разнообразия интеллектуальной среды, особого духа времени, в итоге многолетних исканий В.М. Бехтерева и его современников, занимавшихся проблемами психологии и физиологии высшей нервной деятельности. Сосуществовали конкурирующие теории. Полярными выглядят философская психология, психология души С.Л. Франка и объективная психология Бехтерева. Разнообразная духовная среда оказалась плодотворной.

В.М. Бехтерев, кроме рефлексологии, произвел новаторские идеи, методы и опыты по социальной психологии, психологии труда, педологии раннего детства, психологии животных. Был намечен и организационно воплощен комплексный подход к изучению человека (Логинова, 2005).

Рефлексология достигла своего расцвета в ранние советские годы, а уже через 10 лет быстро сошла со сцены. Причины тому не только идеологическая несовместимость с насаждаемым большевистским руководством страны упрощенным марксизмом. Есть основания искать причину в самой рефлексологии. Для этого надо изучить теорию Бехтерева детально и в целом. На пути к этой цели стоит ряд задач: реконструировать и обдумать все, что написал по психологии этот ученый, изучить историю создания объективной психологии Бехтеревым, идейные влияния на него и его взаимодействия с современниками и предшественниками в науке, изучить культурный и собственно научный контекст научного творчества. Для решения этих задач нужны многолетние целенаправленные исследования историков психологии. Очень большие объемы его наследия[2] обусловливают повышенную трудность освоения теории Бехтерева. Но все же понемногу общими усилиями мы продвигаемся к цели, что видно из количества статей и диссертаций, так или иначе касающихся В.М. Бехтерева.

Объективная психология родилась в Санкт-Петербурге. Великий город был изначально центром научной жизни Российской империи. Здесь Петр Первый основал Академию наук (1724). Академия находилась в Петербурге – Петрограде – Ленинграде до 1934 г. А в первое десятилетие советской власти в Ленинграде был организован физико-технический институт под руководством Абрама Федоровича Иоффе. В 1921 востоковедом Н.Я. Марром был заложен Институт яфетологи-

[2] По последним данным, собранным д.м.н. М.А. Акименко, Бехтерев опубликовал около 1500 работ по многим отраслям наук о человеке (включая повторные публикации).

ческих исследований, или Яфетический институт (с 1931 г. Институт языка и мышления). Тесно соприкасающиеся с психологией проблемы разрабатывались в новом Институте физиологии (открыт в 1925 г.). Существовавший еще до революции Институт экспериментальной медицины получил новый импульс к развитию в связи с поддержкой советским правительством деятельности И.П. Павлова, возглавлявшего здесь отдел физиологии. В 1926 г. под Ленинградом (Колтуши) была организована Биологическая станция, где Павлов проводил свои экспериментальные исследования по физиологии высшей нервной деятельности[3]. В ИЭМ работал мало кому из психологов известный основоположник теоретической биологии Эрвин С. Бауэр, идеи которого годы спустя его гибели в годы Большого террора были восприняты Л.М. Веккером и способствовали развитию теории психических процессов.

В 1918 г., в Петрограде В.М. Бехтереву удалось открыть Институт по изучению мозга и психической деятельности (Институт мозга), а в 1921 г. Психоневрологическую академию – систему институтов и научно-практических центров, в которой научно-исследовательские функции выполнял в основном Институт мозга.

В Петрограде-Ленинграде проходили крупные всероссийские и мировые научные мероприятия – Второй психоневрологический съезд в 1924 г., Первый всесоюзный съезд по изучению поведения в 1930 г., Первый съезд Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии в 1931 г., позже XV Всемирный физиологический конгресс (1935).

Научная жизнь не прерывалась после революции 1917 г. В 20-х гг. шли дискуссии, появлялись во множестве смелые идеи и проекты. Подводя итоги первого десятилетия существования психологии при советской власти, К.Н. Корнилов писал: «Такого обилия выброшенных на общественный рынок идей, часто противоречивых, может быть, и ошибочных, даже ненужных, мы не наблюдали никогда еще в истории русской психологии» [1, 215][4].

В конце 1920-х – начале 1930-х гг. началась борьба за большевизацию философии, за поворот к методологическому единообразию в

---

[3] В ИЭМ работал основоположник теоретической биологии Эрвин С. Бауэр, идеи которого оказались важными для Л.М. Веккера в построении его теории о психических процессах.

[4] Интересно мнение Корнилова о перспективности направлений. Как он считал тогда, в психологии останутся марксизм, И.П. Павлов и В.М. Бехтерев.

науке. Идейной и административной атаке подверглись философ Деборин и его сторонники, заклейменные как «меньшивиствующие идеалисты». В их число попал и И.Ф. Куразова, философский наставник рефлексологов бехтеревского Института мозга.

В психологической науке развернулись острые дискуссии, с явным политическим уклоном. Одним из главных застрельщиков выступил коммунист, психолог и военный, Александр Таланкин. Он выразил социальный заказ психологам, обусловленный принятым руководством страны курсом на социалистическую реконструкцию, т.е. модернизацию народного хозяйства. Психология должна служить этому делу и быть полезной, потому что «без проблемы сознания нельзя понять ни соцсоревнования, ни ударничества» (Таланкин, с.11)[5]. Рефлексология Бехтерева стала одной из мишеней критики, ее называли реакционной, буржуазной, механистичной и т.п. Надо отметить, что критика рефлексологии Бехтерева началась еще раньше, в 1920-х гг. – слева (Невский) и справа (Челпанов). Тогда ему пришлось в защиту опубликовать в 1925 г. брошюру «Психология, рефлексология и марксизм», в которой он указывал на близость своих положений с марксистскими.

Бехтерев, по-видимому, готовился к новому этапу научного развития своей теории. В 1927 г. он и зав. лабораторией рефлексологии детства Института мозга В.Н. Осипова обсуждали вопрос о будущем рефлексологии и пришли к заключению о том, что пора переходить от измерения рефлексов к изучению более сложным процессам.

Нельзя сказать, что критика рефлексологии была чисто идеологической и полностью безосновательна. Исключение из объективой психологии проблемы сознания ошибочно. Но нельзя не видеть абсолютную нетерпимость к инакомыслию, что стало доминирующей тенденцией в научных дискуссиях в 1930-е и утвердилось в СССР до 1990-х. Критика переходила в организационные меры и кадровые решения, направленные на установления строгого партийного контроля деятельности научного сообщества, его институций и его продукции. Поэтому всем советским ученым пришлось перестраиваться и приспосабливаться.

Мотивы такой личной перестройки в 1930-е гг. были разные: *научные* – желание разобраться по сути в в диалектическом и историческом материализме; социальные мотивы – энтузиазм и стремление

[5] Дискуссия в Харькове 1931 г.

молодых ученых в обновлении страны и науки. Молодые ученые, особенно выходцы из низов, как и другие сверстники были заряжены революционной энергией, мечтали о светлом будущем и искренне верили в лозунги и доктрины ВКПб.

К этим мотивам прибавился и нарастал личностный и физический страха перед угрозой потери работы, социального остракизма и государственных репрессий.

В ноябре 1928 г. по инициативе сотрудников Института мозга, Б.Г. Ананьева в первых рядах, при Обществе неврологии, рефлексологии, гипнологии и биофизики была создана секция по разработке методологических основ рефлексологии. В ее программе записаны следующие направления работы

1) основы методологии, классификация наук, методов;

2) методологический анализ рефлексологии и физиологии нервных процессов;

3) анализ соотношения рефлексологии с современной психологией, в том числе физиологии в.н.д. И.П. Павлова, теории В.М. Бехтерева, бихевиоризмом, гештальтизмом, фрейдизмом, психотехникой, реактологией, эмпирической психологией;

4) Разработка методологии экспериментатики, т.е. методик.

Секция участвовала в организации Ленинградское Отделения Общества воинствующих материалистов-диалектиков.

Бехтеревцы провели две конференции-дискуссии «Рефлексология или психология» в мае 1929, научную конференцию секции «Рефлексология и реактология» в октябре 1929. Еще оставаясь рефлексологом, Ананьев подчеркивал, что порочна не сама психологическая проблематика, а идеалистическое ее понимание, при этом утверждал, что сознание — это высшая форма поведения.

В СПб филиале архива РАН есть документы, относящиеся к перестройке в рефлексологии. Сравним пятилетний план ИМ на 1928-1933 и более поздних планов ИМ, в части рефлексологии.

Краткий план работы Института мозга // Ф.805, опись 2, ед. хр. № 4 (1928). 20 л.

Отдел рефлексологии:

Раздел 1. *Общая рефлексология* – изучение механизмов и принципов нервно-рефлекторной деятельности.

Проблемы: секреторная и двигательная реакция.

Сравнение реакции на речевой и электро-кожный стимул.

Взаимоотношение простых и сочетательных рефлексов и т. д.

(Как видим , это похоже на физиологию внд Павлова).

2. *Индивидуальная рефлексология*

Рефлексологические типы, типы рефлекторной деятельности и конституции, связь типов с особенностями н.с. и патологией личности, социальные фактор и типы.

3. Возрастная рефлексология

Изучение половых и возрастная вариаций. Сравнение детей по типам, социальным и индивидуальным условиям поведения, рефлексологический анализ педагогического процесса.

4. Проф. рефлексология.

Особенности реф. У представителей отельных профессий.

5. Коллективная рефлексология

Сравнение роли био- и соцальных факторов в поведении детей.

Отдел развития (Педология) (рук. Щелованов Н.М.)

Генетическая рефлексология, развитие н.с., сравнение ранних стадий развития животных и человека.

Изучение первичных генетических особенностей.

Морфологические и конституциональные особенности.

После 1932 г отдел развития был переведен в Москву вошел в состав Педиатрического института.

В свое время перспективы психологии с методологической точки зрения осмысливал Б.Г. Ананьев уже в конце 20-х гг., а в 1931 г. он написал знаменательную статью «О марксистско-ленинской реконструкции психологии» [2]. Здесь он анализировал не только пороки рефлексологии, но и ее потенциал, предлагал внедрить в нее социогенетический метод, представления о социогенетическом факторе развития, а также о диалектизации рефлексологии. В 1931 г. а позже в итоге перестройки вышла его статья «О марксистско-ленинской реконструкции советской психологии», которая содержит много перспективных идей. Они явились методологическим истоком зрелой методологии советской психологии и Ленинградской школы. До сих пор историки обращаются к ней, а она остается недооцененной. В ней была не только критика всех не-марксистов, покаяние бывших рефлексологов, но и проект будущего развития психологи в СССР.

Ананьев указал на необходимость разработки теории и при этом на отсутствие историко-психологических исследований и исследователей в этой области, что необходимо, чтобы определить предмет и

методы психологии в новых условиях. Он отметил задачу соотнесения психологии с логикой и идеологией, чтобы понять специфику ее предмета. Б.Г. Ананьев выступил за утверждение принципа историзма, понимание причинной связи развития психологической науки с изменениями в общественном развитии. Обратил внимание на идеи К. Маркса об историзме природы человека, о том, что история промышленности, производительных сил общества является детерминантой истории человеческой психологии. В духе времени он выступал за классовый подход в исследовании личности и за изучение современников – людей нового общества.

После 1929–1931 гг. многое изменилось в институте. Это заметно, если сравнить производственные планы 1928 и 1933 гг. Обратимся снова к архивным документам. Здесь записано следующее.

Сектор педологии и психологии под рук. вновь назначенного в заведующего А.А. Таланкина изучает

1) личность и ее развитие,

2) мышление в плане фило- и онтогенеза,

3) умственное развитие в детском возрасте на основе политехнического обучения: а) конструктивная и техническая деятельность, б) умственная деятельность в связи с усвоением знаний.

Проблемы: 1. Восприятие и мышление школьника в связи с усвоением дидактического материала. 2. Оценка и воздействие в связи с проблемой сознательной дисциплины в школе.

В плане института упоминается Комиссия по изучению психологии искусств, куда входили В.Н. Осипова, Р.И. Черановский, А.К. Борсук, Жуковская, актер Сладкопевцев. Комиссия и лаборатория недолго просуществовали, но следы остались. Опыт лаборатории способствовал формированию концепция психологии искусства у Б.Г. Ананьева. Его идеи легли в основу исследований его учеников и его собственных публикациях более позднего времени.

Таким образом, план работы сектора психологии Института мозга 1933 г. сильно отличается по терминологии, по направленности и тематике от прежнего. В нем уже нет терминов рефлексологии. В новых условиях, по новым планам работа шла успешно, были достигнуты новые значительные результаты: монография Б.Г. Ананьева «Психология педагогической оценки» (1935, переиздана в 1980 и 2007), сборники «Конструктивно-техническое мышление школьников» (1934), серия статей по истории русской психологии (Б.Г. Ана-

ньев, С.Е. Драпкина), публикаций по результатам зоопсихологических исследований (Г.М. Рогинский, Б.И. Хотин), по характерогенезу у школьников. Главное, сохранилась направленность на комплексное изучение человека и эмпирическую обоснованность теоретических построений.

В итоге перестройки, жесткой и даже беспощадной критики и самокритики на рубеже 20-х – 30-х гг. в деятельности бывших рефлексологов мы обнаруживаем потери и наряду с ними улучшения. Устранение рефлексологии происходило не только по причине ее несовместимости с марксизмом, но и потому, что рефлексология на самом деле изжила себя. Представляется, что рефлексология как ортодоксальная *доктрина* была тупиковой ветвью в истории отечественной психологии, подобно классическому бихевиоризму. Но это не значит, что рефлексология в целом была бесполезна и бессмысленна. Ее влияние на обновление психологии, несомненно. Многочисленные конкретные исследования рефлексологов интересны полученными эмпирическими данными и методиками, а также практическими приложениями в разных областях психологии.

Несомненно, влияние идей и достижений В.М. Бехтерева, опыта проведения исследований в его институтах на научное развитие Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева и других крупных ленинградских ученых. Идеи Бехтерева о человекознании имеют методологическое значение для современных комплексных исследований человека [5].

Это видно и из биографии Ананьева, который считал свое приобщение к школе Бехтерева в Институте мозга важнейшим событием своей жизни. Заветная мечта Бориса Герасимовича о научно-исследовательском психологическом институте в Ленинграде по образцу Института мозга как комплексного научного центра человека до сих пор не осуществилась. По сей день во всем СПб нет ни одной самостоятельной исследовательской институции по психологии. Исследования проводятся на кафедрах психологии в вузах. Уже поэтому они разрознены, представители школы рассеяны и занимаются отдельными грантами. Более-менее линию школы продолжают кафедра психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ, кафедра психологии человека РГПУ. Есть и отдельные активные ананьевцы, но их все меньше. Наше дело сохранять достижения и двигаться дальше. Вопрос «Куда ж нам плыть»? Ответ на него важен не только для ученых, но и для общества нашей страны.

Сегодня нужна большая и постоянная методологическая работа по развитию психологии, а она требует опоры на предшествующий опыт. Его надо изучать и осмысливать с точки зрения перспективы. Ответственные, честные историко-психологические исследования я рассматриваю как неизбежный и необходимый этап развития Петербургской психологической школы и выведения ее теории на новый уровень.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Семейный архив Б.Г. Ананьева.
2. Ананьев Б.Г. О марксистско-ленинской реконструкции психологии // Психология. 1931.
3. Журнал протоколов лаборатории рефлексологии детства Института мозга, протокол № 7 от 1 марта 1927 г. // Домашний архив Н.А. Логиновой[6].
4. Корнилов К.Н. Современное состояние психологии в СССР // Под знаменем марксизма. – 1927. – №10–11. – С. 195–217.
5. Краткий план работы Института мозга // Ф. 805, опись 2, ед. хр. № 4 (1928). 20 л.
6. Логинова Н.А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева. – СПб: СПбГУ, 2005.
7. Производственный план работ Института и его секторов на 1933 г. // СПб филиал АРАН, ф.805, оп 2, №5 1933, 93 л.
8. Таланкин А.А. // Советская психоневрология. – 1931 № 2–3. – С.11.

В.А. Мазилов

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: НЕОБХОДИМ КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОПИСАНИЮ И ОБЪЯСНЕНИЮ СОБЫТИЙ

****Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 18-013-00137***

Аннотация. В истории в целом и в истории психологии, в частности, возможно использование разных масштабов описания событий. Может описываться и анализироваться как отдельное событие, так и то же самое событие в различных более или менее широких контекстах. Это же справедливо и для рассмотрения события из национальной истории психологии: возможно его со-

[6] Рукописный журнал передан мне вдовой А.А. Бодалева Маргаритой Александровной Бодалевой для изучения и последующей передачи в гос. архив.

отнесение в более широком контексте с тем, что происходит в мировой психологии. В статье рассмотрена глобализация как вызов для современной отечественной психологии, проанализированы возможные варианты реагирования на вызовы эпохи. Выдвинут тезис о необходимости разработки философии психологии как инструмента, направляющего развитие психологической науки.

Ключевые слова: история психологии, событие, факт, объяснение в истории психологии, отечественная психология, комплексный подход, глобализация.

V.A. Mazilov

HISTORY OF DOMESTIC PSYCHOLOGY: A INTEGRATED APPROACH TO THE DESCRIPTION AND THE EXPLANATION OF EVENTS IS NECESSARY

Annotation. In the history in General and history of psychology, in particular, it is possible to use different scales of description of events. Can be described and analyzed as a single event and the same event in different more or less broad contexts. The same is true for the consideration of events as events of national history of psychology: it is clear that it can relate in the wider context of what is happening in the world of psychology. The article considers the globalization as a challenge for modern Russian psychology, and analyzed the possible options for responding to the challenges of the era. Nominated by the thesis about necessity of development of philosophy of psychology as a tool for guiding the development of psychological science.

Keywords: history of psychology, event, fact, explanation in the history of psychology, Soviet psychology, an integrated approach, globalization

Вероятно, не нужно специально объяснять, что предмет изучения психологической науки чрезвычайно сложен. Достаточно вспомнить высказывание Л.С. Выготского, согласно которому предмет психологии сложен для изучения: "Возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего. Ни в одной науке нет стольких трудностей, неразрешимых контроверз, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии – самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению; способ ее познания должен быть полон особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждут" [4, с.417].

Причем стоит отметить, что острота ситуации сохраняется. Не случайно на последнем Саммите психологов в Петербурге (2–4 июня 2019) А.Г. Асмолов обратился к психологам с призывом: «Мы все время с завидным комплексом неполноценности ищем свой предмет. Мы ищем его уже которую тысячу лет. Но, родные мои, дорогие мои, я еще раз акцентирую внимание: лучше нам с вами быть с комплек-

сом неполноценности, чем с тем комплексом, который я называю комплексом полноценности…» [2].

Если про сложность предмета психологии все помнят очень хорошо, то про особенную сложность изучения истории психологии часто забывают. Тем не менее, изучая историю психологии, мы сталкиваемся с тем, что методологические сложности изучения предмета психологии дополняются методологическими сложностями описания и объяснения самой истории как уникального процесса. Иными словами, проблемы множественности исследовательских подходов в психологии, связанные с многоплановостью объекта и предмета психологии, дополняются сложностями изучения собственно истории, в частности, наличием различных методологических ориентаций в описании и объяснении исторических событий, что делает методологию истории психологии сложнейшей и одновременно важнейшей психолого-методологической дисциплиной. Важнейшей, понятно, потому, что от правильного решения этого комплекса методологических вопросов зависит успешность исторических реконструкций в сфере психологии.

В рамках настоящей статьи нет возможности останавливаться на методологии истории психологии, вкладе в ее разработку отдельных отечественных ученых. Поэтому лишь отметим, что в последние годы особый вклад в разработку этих вопросов внесли исследования В.А.Кольцовой [7].

В.А.Кольцова, в частности, отмечала, что «психологическая наука чутко реагирует на макросоциальные процессы, происходящие в обществе, так как именно во взаимодействии с общественной практикой она получает главные импульсы для своего развития. Парадигмальные преобразования всех сторон жизни современного российского общества создают принципиально новую ситуацию для развития психологической науки» [7, с. 5].

Нельзя не согласиться со следующей констатацией крупного отечественного историка психологии: «В истории психологии, опирающейся при реконструкции и оценке прошлого на методологические принципы и концептуальные подходы современной науки, трудности, связанные с утратой методологических ориентиров в проведении историко-психологического исследования, ощущаются особенно остро. Этим объясняется расширение сферы и углубление методологической рефлексии в области истории психологии на современном

этапе развития науки. Особую актуальность приобретают задачи переосмысления предмета, методолого-теоретических подходов и методов истории психологии, поиска способов ассимиляции различных источников психологического знания, их научной трактовки и интерпретации. 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 развития психологического познания» [7, с. 5–6].

В своей работе В.А.Кольцова поясняет, что к числу недостаточно разработанных аспектов относится раскрытие: противоречивости и альтернативности процесса психологического познания; нового, соответствующего реалиям современной науки понимания и концептуализации ее предметной области; классификации методов историко-психологического исследования; сложности проблем источниковедения и историографии истории психологии. Требуют осмысления новые тенденции и задачи историко-психологического исследования, объективно обусловленные социально-экономическими преобразованиями, происходящими в современном российском обществе, существенными изменениями в его идеологии и научном мировоззрении, возрастанием гуманитаризации научного знания, интеграцией отечественной психологии с мировой психологической мыслью, расширением проблемного поля истории психологии, усилением ее культурологической ориентации и взаимодействия с другими отраслями науки [7, с. 6–7].

Очевидно, что в сложившейся ситуации (пока указанные и некоторые другие методологические вопросы не решены) выход один. Необходимо продолжать разработку методологии историко-психологической науки. Пока это не сделано в сколь-нибудь полном и завершенном объеме, целесообразно по возможности использовать *комплексный подход* (подробнее см. [12]), реализуя, в частности, исследования разного «масштаба», рассматривая явление в разных контекстах. Обычно историк психологии описывает и анализирует те или иные факты, события, интерпретирует, делая из этого какие-то выводы. Это вполне понятная и очевидная стратегия, проверенная и надежная. Впрочем, нельзя не отметить, что в такой позиции исследователя заключается и некоторая ограниченность, связанная с обед-

нением контекста рассмотрения изучаемого явления и потенциальной возможностью упустить некоторые важные для понимания события, связи и отношения.

В методологии истории психологии является прописной истиной тезис, сформулированный М.Г. Ярошевским, согласно которому развитие психологического знания имеет сложную детерминацию, включающую влияние как социальных, предметно-логических так и личностно-психологических факторов. Хорошо известно, что история психологии может рассматриваться как с экстерналистских, так и с интерналистских позиций. В целом можно отметить, что эти позиции в целом уравновешиваются, что не исключает ситуативных смещений в сторону того или иного полюса. В самое последнее время усиление позиций экстернализма дает о себе знать повышенным вниманием к проблемам *влияния глобализации* на психологию в разных странах, в том числе и на российскую психологию.

В частности, во втором номере «Психологического журнала» за 2018 год опубликована статья А.Л. Журавлева, И.А. Мироненко и А.В. Юревича «Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы» [6], которая затрагивает интересы всех, кто причастен к психологической науке. В анализе вариантов ближайшего будущего психологической науки, в конструктивных предложениях и прогнозах различных исследователей, в том числе и относящихся к разным направлениям и школам, видится залог дальнейшего развития отечественной психологии, как бы ни оценивалось ее настоящее.

В упомянутой статье анализируются проблемы, возникающие в психологии в связи с глобализацией. В частности, утверждается, что психология должна отвечать на вызовы современности. Проанализировав тенденции в мировой психологии, авторы приходят к выводу, что в современных условиях имеет место формирование *глобальной психологии* как многополюсного сетевого образования, причем не в качестве единого теоретического течения, а скорее, как дивергентного развития новых и переосмысленных старых психологических теорий в попытках дать объяснение современным эмпирическим реалиям, порождаемым современным миром [6]. Авторами предлагается глобальную психологическую науку определить как этап в ее развитии, порожденный новой реальностью, для описания которой не всегда годятся старые теории. При этом утверждается, что дискурс глобальной психологии направлен на становление научной дисциплины,

способной адекватно ответить на вызовы времени, отразить психологию ныне живущего человека. Отмечается, что в зарубежной наук такой дискурс в целом позитивно воспринимается в контексте становления новых школ, роста их разнообразия и освобождения от необходимости следовать устаревшим теориям [6].

Необходимо отметить, что в этой глубокой и интересной статье поднимаются и обсуждаются важнейшие вопросы, имеющие значение для определения *вектора развития* психологической науки в России. Остановимся на некоторых вопросах, связанных с глобальной психологией. Обратим внимание, что авторы статьи отмечают, что существуют две основные тенденции в понимании содержания, вкладываемого в понятие “глобальная психология” (global psychology). Заметим, что в напстоящее время число таких точек зрения значительно выросло (см., например, [5]).

«В литературе доминирует представление об этом феномене как психологии универсальной, всемирной (Universal Psychology). Дж. Берри, один из ярких и последовательных сторонников такого понимания глобальной психологии, пишет: “Наш универсалистский взгляд на перспективы развития дисциплины зиждется на утверждении, что основные психические процессы являются общими для всех представителей нашего вида, в то время как их развитие и формы проявления культурно специфичны. Соответственно, наша цель – глобальная психология, которая включает данные об обществах и культурах из всех частей света. Я утверждаю, что разнообразие человеческого поведения должно быть описано и проанализировано, как основа для выявления общечеловеческих закономерностей” ... С этой точки зрения, с ходом глобализации предметная область психологии расширяется, включая в себя новые и новые культурные контексты. Глобальный мир видится как широкий набор отдельных культур, которые необходимо включить в рассмотрение и сравнение, чтобы в итоге выявить общечеловеческие качества» [6, с.62]. Другой взгляд на суть глобальной психологии «остается менее распространенным. С этой точки зрения, глобальная психология, прежде всего, должна отразить принципиальную новизну процессов, происходящих в человеческом обществе в эпоху глобализации, а также коренные изменения, которые претерпевает социум и культура. Глобальная психология понимается в контексте этого дискурса как психология глобального мирового сообщества (Global Community Psychology)» [6, с.62].

Обратим внимание на принципиально важный момент. Еще раз процитируем статью трех авторов: «… можно заключить, что в общем контексте глобальных изменений с неизбежностью происходит формирование глобальной психологической науки, отражаясь как в изменениях представлений о предмете (объекте) науки, так и в изменениях субъекта науки – мирового научного сообщества» [6, с. 62–63]. Говоря о глобальной психологии, следует подчеркнуть, что меняются представления скорее не о предмете, а об объекте психологии. Авторы совершенно правильно пишут о диалектике дифференциации и интеграции. Необходимо помнить, что интеграция возможна на той или иной основе – для этого нужен предметный (операционный) стол. То есть широкое понимание предмета. В любом случае неявно используется та или иная «общая психология» в смысле, который придавал этому понятию Л.С.Выготский [4, с. 417]. Стоит подчеркнуть, что при осуществлении любых интегративных действий в рамках глобальной психологии неявно подразумевается определенная модель – вполне сциентистская и позитивистская, то есть тот самый пресловутый американский стандарт. Как представляется, здесь очень важно помнить о том, что психология чрезвычайно далека от финальности. Юнг писал, что мы пока не можем понять сущность психологического фактора: "… мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность" [15, с.418]. И – в эпоху глобализма – стоит вспомнить о *национальных традициях*. Когда речь идет о национальных традициях, имеется в виду следующее. В отечественной философии, психологии, физиологии накоплен опыт, который является национальным достоянием, позволившим получить значимые результаты и открывающий новые перспективы. И отказываться от него нет никакого резона. По нашему мнению, это:

1. Широкое понимание предмета психологии, о котором писали С.Н. Трубецкой, С.Л.Франк и др. Примером может быть понимание предмета психологии как внутреннего мира у С.Л.Франка (в современной психологии см. [11, 16].

2. Понимание предмета психологии как имеющего духовные компоненты. Необходимо включить духовные составляющие в предмет психологии (в современной психологии см. [9, 16].

3. Внутренний мир как целое имеет и биологическую, и социальную, и культурную, и историческую, и духовную обусловленность. Подчеркнем, что именно внутренний мир как целое, и здесь

недопустима частная редукция. Иного и не может быть, ибо мир внутренний сопряжен с миром внешним [16], поэтому было бы странно, если бы между ними не было соответствия.

4. При рассмотрении предмета психологии необходимо использовать уровневый подход [9, 16].

5. Необходимо обратиться от редукционных схем объяснения к нередуктивным [14], [9], предполагающим перенос объяснения в сферу психологии.

6. Использовать в психологии не только причинно-следственное объяснение, но и весь арсенал видов объяснения [8, 16] [14].

7. При рассмотрении психофизиологической проблемы необходимо освободиться от неадекватной трактовки соотношения психического и физиологического. Необходимо пользоваться не соотношением двух рядов явлений (что было допустимо, если учитывать зачаточное состояние физиологии), идущее от Р.Декарта, но воспользоваться опытом физиологии функциональных систем П.К. Анохина, где удовлетворительное решение найдено [9, 16].

Поскольку обсуждать содержательное наполнение вышесформулированных тезисов в рамках статьи нет возможности, отошлем читателя к текстам, где об этом написано более пространно [9, 10, 16].

Вернемся к вопросу соотношения общего (мирового) и национального в психологии. Это вопрос достаточно тонкий.

Психология при краткой истории, как хорошо известно, имеет длинное прошлое. Древние греки создали философию, там же появилась и наука. Выдающийся древнегреческий философ и ученый Аристотель, изложивший систематически учение о душе, проницательно заметил, что душу можно рассматривать с точки зрения философии, но ее же можно интерпретировать и с позиции науки о природе. Великий Стагирит утверждает, что душу можно рассматривать с точки зрения как биологической (с позиции рассуждающего о природе), так и философской (с позиции диалектика): «Однако рассуждающий о природе и диалектик по-разному определили бы каждое из этих состояний души, например, что такое гнев. А именно: диалектик определил гнев как стремление отомстить за оскорбление или что-нибудь в этом роде; рассуждающий же о природе – как кипение крови или жара около сердца. Последний приводит в объяснение материю, первый – форму и сущность, выраженную в определении (logos)» [1, с. 373]. «Мы

сказали, что состояния души неотделимы от природной материи живых существ так, как неотделимы от тела отвага и страх» [1, с. 373].

Как известно, Аристотелю не было нужды вводить термин «психология», ему достаточно было учения о душе. Но если бы Аристотелю захотелось конституировать науку «психологию», если бы пришлось относить «психологию» (напомним, психологии в то время не существовало, как не было и самого термина, Аристотель говорил об учении о душе – logos peri psyche) к какой-то группе дисциплин, то по всей вероятности решение было бы двойственным – она относится одновременно и к биологическим, и к философским дисциплинам. Отметим только, что и философия, и появившаяся позднее психология, несомненно, интернациональны. Как любое значимое изобретение, они очень быстро становятся достоянием всего человечества. И так же совершенно ясно, что каждая культура вносит в это достояние что-то свое, что для нее наиболее значимо. Никого не удивляет, что немецкая философия отличается от английской или французской. То же и с психологией. Когда совершается значимый прорыв, скажем, начинает массово использоваться экспериментальный подход к изучению психических явлений (в школе Вундта), возникает интернациональная школа, идеи и методики распространяются по всему миру. Но используются эти методы в соответствии с теми традициями, которые существуют в этой культуре. Вместе с тем возможны (история психологии полна таких примеров) радикально отличающиеся взгляды на психологию, ее предмет и методы. Можно смело сказать, что в психологии никогда не было даже относительного единства. Как отмечал П.Фресс, «французская психология отпочковалась от психопатологии, интерпретируемой философами" [14, с. 46]. Не подлежит сомнению, что английская психология развивалась под влиянием идей ассоциативной философии и эволюционной биологии, немецкая – под влиянием классической немецкой философии и метода научного эксперимента.

Тем не менее отметим, что создатели научной психологии мыслили ее именно как единую мировую науку. В.Джемс, автор до сих пор не превзойденного учебника по психологии, полагал, что психология оформится в будущем как единая наука, не предполагающая национальных вариантов. И С.Л. Рубинштейн, отмечавший в 1940 году, что становление психологии самостоятельной наукой еще не завершено [13], говорил о необходимости создания *системы психоло-*

гии, несомненно имел в виду мировую науку, в которую национальные входят в качестве составляющих. Понятно, что в силу идеологических факторов он не мог эту мысль сформулировать открыто. Совсем не случайно его основы общей психологии были попыткой синтеза научных достижений психологии в целом (и отечественной и зарубежной). Поэтому отнюдь не случайно, что «Основы общей психологии» являются лучшим до сих пор русскоязычным учебником по психологии. И, кстати, это очень хорошо поняли те «критики» Рубинштейна, которые утверждали, что он в своем учебнике «недостаточно критически» относится к буржуазной психологии. В этом смысле С.Л. Рубинштейн был «человеком мира», который принял на себя ответственность за развитие мировой психологии, поскольку один из немногих методологически мыслящих психологов хорошо понимал тенденции ее развития.

Идея внутреннего единства мировой психологии была широко представлена еще в 1960-е годы. Поэтому, помня о том, что мировая наука едина, не стоит забывать и о другом: национальные психологии имеют свои традиции. Особенности отечественной психологии, сформулированные выше, представляют собой лишь один вариант, который близок автору настоящих строк. У других психологов имеются другие представления, что совершенно естественно.

Здесь мы выходим на важнейший для нашей психологии вопрос. Понятно, что ведущаяся разными психологами и методологами работа должна как-то координироваться, обобщаться. Философия и эпистемология науки от этого фактически устранилась, сосредоточившись на естественных науках. Методология психологии сосредоточена на решении конкретных вопросов, поэтому предлагается создать *философию психологии* как ветвь психологического знания (подробнее см. [10, 11].

Приведем пример. Как мы видели, очень важный результат, зафиксированный в статье трех авторов [6], состоял в том, что различные науки на вызовы глобализации реагируют по-разному. Если естественные дисциплины легко переходят на унификацию (понятно, что интернациональный коллектив, работающий на адронном коллайдере, не имеет существенных различий в интерпретации процессов, проходящих в этом устройстве), то в области гуманитарного знания расхождения во взглядах, обусловленных культурной и историко-социальной средой, выходят на первый план, делая добровольную

унификацию практически невозможной. Сегодня нет ответа, какой наукой надо считать психологию. Известны результаты исследований Б.М.Кедрова и Ж.Пиаже. Эти исследования проводились в середине XX столетия. Сегодня мы почему-то считаем (вероятно, так было удобно чиновникам от образования), что психология является социогуманитарной наукой. Вряд ли это вызвало бы понимание у В.И. Вернадского, А.А.Ухтомского или П.К. Анохина.

Но интереснее другое. Как можно полагать, представители разных «цехов» отечественной психологии по-разному реагируют и на вызовы глобализации в том числе. Предполагаем, что представители когнитивной психологии в значительной мере готовы принять тезис о том, что психология едина, поскольку американский стандарт их вполне устраивает. Однако, можно сомневаться в том, что такой же будет реакция многоуважаемых коллег, которые относят себя к традициям культурно-исторической психологии. Как представляется, они видят психологию и ее будущее по-иному. К сожалению, на этот вопрос точного ответа нет. Несмотря на многолетние призывы А.В. Юревича, социологии психологии у нас так и не появилось, поэтому о многом приходится судить по косвенным данным и аппроксимациям.

Настоящая статья фактически посвящена проблемам *когнитивной методологии психологии*. Но нельзя не отметить, что реакции на вызовы глобализации определяются не только когнитивными процессами, но и личностными. Реакция на вызов в значительной степени зависит от того, какова профессиональная идентичность отечественного психолога, как он воспринимает и оценивает свою принадлежность к той или иной школе в отечественной психологической науке. Обратим внимание, что статус современной мировой психологии не слишком высок. В качестве примера достаточно привести высказывания зарубежных психологов, которые не против того, чтобы их причислили к нейронауке или когнитивной науке, но не к психологии. Пока – по выражению известного английского нейрофизиолога Криса Фрита – психология находится «внизу»: «Как у всякого другого племени, у ученых есть своя иерархия. Место психологов в этой иерархии – в самом низу» [15, с. 17]. Оставим эту оценку на совести видного представителя нейронауки.

Но если мы продолжим создавать у молодого поколения представления, что надо печататься на английском языке, стремиться про-

никнуть в журнал, который реферируется в какой-либо зарубежной базе данных, то на будущее отечественной психологической науки нужно смотреть с печалью. Ибо это неизбежно создает у молодых психологов впечатление о второсортности нашей науки. Понятно, что на самом деле это не так, но «процесс пошел».

Стоит вспомнить, что научная деятельность – это не только сотрудничество, в том числе и международное, но и в некотором роде соревнование. И в этом отношении не вполне разумно делать верховными арбитрами редакторов зарубежных иноязычных журналов, даже если они реферируются в базах данных Скопус и Вэб оф Сайенс. Давайте представим на минуту, что работы над атомными проектами ориентировались бы на показатели наукометрии…

Заключая статью, хочу привести как позитивный пример национальной научно-психологической идентификации замечательного русского ученого, одного из создателей экспериментальной психологии в России Ардалиона Ардалионовича Токарского, безвременно ушедшего из жизни в 1901 году и ныне редко вспоминаемого: «Прекрасно владея иностранными языками, Токарский не напечатал в иностранных журналах ни одной из своих работ (кроме докладов на международных съездах): он считал это унизительным для своего русского достоинства. По его не раз горячо высказывавшемуся мнению, русские работы должны печататься на русском языке, и не нам, русским, заботиться об ознакомлении с ними иностранной публики. На международных съездах Токарский, как представитель русской науки, старался выдвинуть ее заслуги, и отстоять ее престиж» [3, с. XI].

Каждому пишущему хочется быть понятым, причем понятым правильно. Автор настоящих строк со всей ответственностью заявляет, что не собирается предлагать ни новой редакции лозунга борьбы с низкопоклонством, ни провозглашения отечества родиной слонов. Но за державу с ее известными научными традициями обидно. Полагаю, что к возможному принятию ценностей глобализации стоит относиться осторожно и внимательно.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1975. – 550 с.

2. Асмолов А.Г. «Вечный вопрос психологии: помогает ли решение проблем психологии разрешать "психологические проблемы"?» / https://psy.su/feed/7542/

3. Бернштейн А.Н. Ардалион Ардалионович Токарский // Вопросы философии и психологии. – 1901. Кн. 59. – С. V–XI.

4. Выготский Л.С. Сочинения в 6 томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1982.

5. Журавлев А.Л., Ковалева Ю.В. Глобальная психология: основные подходы к пониманию // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 201–209.

6. Журавлев А.Л., Мироненко И.А., Юревич А.В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. – № 2. – 2018. – С. 57–70.

7. Кольцова В.А. История психологии: проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с.

8. Мазилов В.А. Психология: взгляд в будущее // Психологический журнал. – 2017. – Т.38. – № 5. – С.97–102.

9. Мазилов В.А. De anima: Предмет психологии и границы его постижения // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 6. – С. 60–70.

10. Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность / Ярославль, 2017. – 419 с.

11. Мазилов В.А. Теория и метод в психологии. - Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.

12. Методология комплексного человекознания и современная психология / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

13. Рубинштейн С.Л. Философские корни экспериментальной психологии // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 68–90.

14. Фресс П. Развитие экспериментальной психологии// Экспериментальная психология / Ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. Вып.1,2. – М.: Прогресс, 1966. – С.15–98.

15. Фрит К. Мозг и душа. Как мозг формирует наш внутренний мир. – М.: АСТ, 2016. 335 с.

16. Шадриков В.Д., Мазилов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015.

17. Jung K.G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung fur die Psychologie// Ges.Werke.Bd.8, 1967, S.418-423.

М.Д. Няголова

кандидат психологических наук, доцент истории психологии
Великотырновский университет имени Святых Кирилла и Мефодия,
г. Велико Тырново, Болгария

С.Л. РУБИНШТЕЙН О РЕВОЛЮЦИИ, ИДЕОЛОГИИ ТОТАЛИТАРИЗМА И ДЕОНТОЛОГИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО

Аннотация. В статье, на основе историко-психологического анализа, рассматриваются проблемы философско-антропологического и психологического понимания С.Л. Рубинштейном жизни советского человека в условиях

социалистического государства. Исследуется вопрос об отношении ученого к Октябрьской социалистической революции 1917 г. и его выводы о смысле этих социальных событий для последующего развития российского общества. Проанализированы взгляды С.Л. Рубинштейна на взаимоотношение этики и политики, в контексте тоталитарного характера социалистической власти. Выявлены основные направления его анализа деонтологизации философской антропологии и психологии, во времена управления государства Лениным и Сталиным.

Ключевые слова: история психологии, С.Л. Рубинштейн, Октябрьская революция 1917 г., тоталитаризм, этика, политика, философская антропология, коммунизм, капитализм, либерализм, индивидуализм, марксизм, сознание, свобода.

M.D. Nyagolova

S.L. RUBINSTEIN ON THE REVOLUTION, IDEOLOGIES OF TOTALITARISM AND MENTAL DEONTOLOGIZATION

Annotation. Based on the historical-psychological analysis, the article considers the problems of philosophical-anthropological and psychological understanding by S.L. Rubinstein of the life of a Soviet Man in a socialist state. The question of the scientist's attitude to the October Socialist Revolution of 1917 and his conclusions about the meaning of these social events for the subsequent development of Russian society are investigated. The views of S. L. Rubinstein on the relationship of ethics and politics in the context of the totalitarian nature of socialist power are analyzed, too. As well as, the main directions of his analysis of the deontologization of philosophical anthropology and psychology during the government of Lenin and Stalin are revealed.

Keywords: History of Psychology, S.L. Rubinstein, October Revolution of 1917, Totalitarianism, Ethics, Politics, Philosophical Anthropology, Communism, Capitalism, Liberalism, Individualism, Marxism, Consciousness, Freedom.

История становления индивидуального и коллективного субъекта научного познания всегда тесно связанна с политической и социальной историей общества. Одним из ярких примеров такой взаимозависимости является и существование научного сообщества в условиях революционных событий в России 1917 года. За последнее десятилетие, в российской историографии, они все чаще объединяются под общим названием «Русская революция 1917 года» и рассматриваются историками достаточно противоречиво. Наряду с этим, существуют и обобщающие выводы, учитывающие мировое значение революционных изменений в российском обществе того периода. По словам Л.Е. Гранина, «Революционные события 1917–1920 гг. в России не только потрясли мир в момент их совершения, но и существенно, даже круто изменили его, причем это влияние в течение деся-

тилетий возрастало. Социалистическая революция в России вызвала мощный резонанс в мире, стала новым направлением развития, существенно изменила систему мирового порядка в XX веке» [3: с. 97].

Большинство современных политических историков считает, что Февральская революция, Октябрьская революция и Гражданская война являются неразрывно связанными между собой части «Великой российской революции 1917–1922 годов» [1: 5]. Продолжает обсуждение вопроса о значении Первой мировой войны, в качестве основной предпосылкой, не только Февральской и Октябрьской революции в России, но и целого ряда восстаний и революций в Европе того периода, а в последствие, и прихода к власти тоталитарных режимов в таких странах, как Италии и Болгарии. В ходе исторического анализа внутренней политики европейских государств, намечается общая тенденция кризиса монархии и углубления противоречий не только в экономике, но и в сфере идеологии.

В данном контексте, для историка науки возникает необходимость исследовать влияние Революции не только на развитие науки и отдельных научных отраслей, но в первой очереди – на судьбу ученых дореволюционного и революционного периода. Как известно, в истории русской и российской психологии, Октябрьская революция сыграла роль глубокого жизненного поворота для каждого члена научного сообщества. Известные ученые были вынуждены покинуть Москву и искать новую работу в провинциальных университетах и педагогических вузах. Много из них покинули родину на «философских пароходах». Их места, «на научном фронте» занимали новые научные кадры, соблюдающие требования марксистко-ленинской идеологии. После 1922 г., российское научное сообщество, по существу, раскололось на две части: научное зарубежье и новое поколение ученых, оставшихся в стране.

С.Л. Рубинштейн принадлежал ко второй группе. Несмотря на то, что в дореволюционной России, молодой ученый – выпускник Марбургского университета подвергался многим ограничениям в своем родном городе Одессе, он не был вынужден эмигрировать. В отличие от многих своих современников – российских и украинских философов – неокантианцев, он остался в пределах Советской России, благодаря своему «уходу в психологию». В очень сложной социальной и политической ситуации, сумел не только занять академические позиции в Ленинграде, а затем и в Москве, но и разрабатывать

марксистскую философию как методологию психологии, при том с научных, а не с идеологических позиций.

Критическое отношение ученого к советской власти, к ее научной и социальной политике, продиктовано, конечно, обстоятельствами его собственной судьбой, несправедливыми репрессиями к нему во времена Культа к личности Сталина, после начала Холодной войны. «Сессия двух академий» 1949 г. оказывается свидетельством того, что вмешательство идеологии управляющей власти в науку дошло до своей конечной точки, когда наука лишается своим научным субъектом. Наряду с другими ведущими учеными того времени и лауреата Сталинской премии в области психологии за 1942 г. объявляется «космополитом» и снимается со всех постов.

С.Л. Рубинштейну удалось получить реабилитацию и на завершающем этапе своей жизни, с 1954–1960 гг., восстановить свою психологическую школу, руководить Сектора психологии ИФ АН СССР и опубликовать свои фундаментальные труды. Наряду с этим, он проявил научное мужество и принципиальность, выражая свое критическое отношение к политической организации общества и науки, в условиях советского социалистического государства.

Текст раздела «Этика и политика», как часть его труда «Человек и мир», выражает не только неудовлетворенность С.Л. Рубинштейна социалистическим образом жизни, но и выявляет острейшую научную критику искажения принципов философии Маркса и Энгельса советской властью, на разных исторических этапах управления государства. Формулируя основной вывод, что «политика, если взять ее внутренние, присущи нашему строю характеристики, превратилась в … и достигла своей полной противоположности этике» [7: 105], автор рассматривает все последствия данного обстоятельства для развития социалистического общества, доведенного до тоталитарного способа своего существования.

Согласно С.Л. Рубинштейну, начало социалистического тоталитаризма закладывается еще в осуществлении Октябрьской революции, в самой идее о «диктатуре пролетариата». По его словам, «отечественный», русский тоталитаризм вырос из «революционного анархизма, из русского беспорядка, из русского разгильдяйства, либерализма и отсутствия каких бы то ни было начал организации» [7: 106]. В некоторых современных публикациях, посвященных истории Октябрьской Революции, даже указывается, что сам Ленин

оправдывал грабежи и отнимание имущества у богатых и состоятельных людей, со стороны «революционных масс» [1]. Большинство представителей «пролетариата», участников революционных событий были достаточно далеко от идей социализма и их действия осуществлялись по приказу. «Готовность людей, их сознание принять столь абстрактный идеал» (106 с.) была продиктована не собственными политическими убеждениями, а пропагандой большевиков. Поэтому, юный матросик идет на экспроприацию в доме С.Л. Рубинштейна, не осмысливая свой поступок, но громко заявляя «Буржуазия не обманет пролетариат. Это золото коммунизма» [7:106 – 107].

На вопрос как Революция могла победить при почти полном отсутствии разумного понимания ее смысла и целей, со стороны массы русских людей, принявших участие в ней, недостаточно ответить только: «силой оружием». В данном случае, необходимо принять в виду и то, что в большевистской пропаганде, акцент ставился на футуристические аспекты учения Маркса о классах и классовой борьбе. В действительности, определяющим оказалось стремление к власти, к ее захвату. По словам С.Л. Рубинштейна, «опьянение властью, борьба за власть после столетий недоступности, возвышенности власти над всеми и вся – это мотив огромный силы» [7: 107]. Он и выступил в качестве определяющего двигателя успеха и победы Октябрьской революции и не только ее. Борьба за власть была ведущим мотивом и Великой французской буржуазной революции (Льо Бон) [10], а и всех революционных действий по захвату власти в разных странах Европы первой половины XX века.

С.Л. Рубинштейн рассматривает Октябрьскую революцию неоднозначно. Он стремится показать ее реальную неизбежность в развитии общества, трансформацию ее целей и направленности. Как социальный процесс она изменяется в ходе своего осуществления. Оценивая ее как социальное явление, он указывает, что «революция была сложным явлением. В ней была динамика после долгого застоя, в ней смешались интересы самых различных сил, каждая из которых подогревалась конфронтацией с другой, каждый хотел быть чем-то особенным» [7:107].

С точки зрения народа, разных общественных слоев и отдельных людей, значение революционных ценностей тоже изменяется в ходе революций. Представители разных слоев общества имеют неодинаковое отношение к Революции. По словам С.Л. Рубинштейна,

«простой народ хватал самые глобальные идеи, утопии, радуясь развязанному действию», а у интеллигенции были свои позиции – «у одних одни, а у других – совершенно иные. Каждый был сдвинут со своего места, большинство увлекалось движением. Движение, возможность действовать увлекало умы и души – белых, красных, зеленых» [7:107].

Самым существенным аспектом рубинштейновского анализа Октябрьской революции является изложение его собственного отношения к ней, как философа и гражданина. С начала, оно было вполне положительное. Для него, революция стала символом свободы, в которой он сам нуждался, потому что существующий порядок был невыносимым [7:107]. Данное обобщение автора позволяет читателю понять, что в недрах русского буржуазного общества, действительно существовали объективные причины, которые привели в осуществлении революции. Не исключено, что существующий порядок до Революции, был невыносимым для С.Л. Рубинштейна, по причине существующих запретов и ограничений для интеллигенции еврейского происхождения на Украине [5; 6]. Не скрывалось и негативное отношение к еврейской философии и евреям-философам. Достаточно вспомнить приведенный Зинаидой Сокулер факт, что в 1914 году, во время научного путешествия Германа Когена в Россию и Украину, которое, наверное, состоялось в сопровождении С.Л. Рубинштейна, в Одессе, Г. Когену было запрещено прочитать свою публичную лекцию.

С.Л. Рубинштейн пишет, как философ, он надеялся, что Революция откроет уникальную эпоху «реализации марксистских европейских идей. Хотя Ленин …» [7: 107]. Последнее выражение позволяет читателю рассуждать, что имел в виду автор с незаконченным выражением «Хотя Ленин …». Общее изложение текста позволяет думать о том, что С.Л. Рубинштейн обращает внимание на действия В.И. Ленина превратить марксову философию в политическую идеологию. Вместе с этим, это и призыв к оценке научных философских способностей вождя Революции. Следуя выводов С.Л. Рубинштейна, конкретное отношение к качеству этих «философских исследований» В.И. Ленина, выражает, в своей книге «Психология субъекта» (2002), А.В. Брушлинский.

В разделе «Этика и политика», наряду с анализом целого ряда аспектов подавление этических отношений в социалистическом государстве, на разных этапах развития его политического управления,

С.Л. Рубинштейн делает вывод, что принципы тоталитаризма социалистического строя обосновываются изначально В.И. Лениным. В связи с этим он пишет: «Марксизм как «социология» это сведéние мира к жизни общества, человека к «маске» – к отрицанию общественной категории, общества – к «фабрике» и «канторе» (Ленин), этики – к политике, работы над человеком (человека над собой) – только к совершенствованию общества» [7:104]. Таким образом, в идеологизированной науке, упраздняется место философии и психологии вообще. Остается их названия, но их содержательный смысл грубо социологизируется. Как известно, в Советском союзе, на протяжении много лет как самостоятельная наука, социология не разрабатывается. Из истории Западной социологии приводятся, к примеру, только взгляды представителей тех социологических школ, которые основываются на холистическом принципе понимания взаимоотношения категорий «общество» и «индивид» (Э. Дюркгейм и др.).

Попытка превращения философии в идеологию, влечет за собой замену «общества» «государством» и «индивида, личности» «исполнителем приказов власти». Футуристическая направленность марксизма сохраняется, но она чаще всего книжная абстракция, от имени которой власть оправдывает свои действия ограничения всяких свобод личности. В самом деле, идеология марксизма-ленинизма служить оправданию тоталитаризма социалистического государства. От имени марксизма-ленинизма, тоталитарная власть уничтожает тысячи людей, тысячи отправляет в ссылку, других преследует и лишает их гражданских прав. В том числе, организует и проводит гонения «космополитов», т.е. выдающихся российских ученых – евреев. Вся это деятельность социалистического государства против народов России, С.Л. Рубинштейн обобщает так: «Особо выделяю отношение к Сталину, начиная с ежевщины и до конца. Мерзость и позор! (В глазах многих людей кошмар социалистического общества вообще)» [7:101].

Продолжая свою мысль в направлении вывода, что в ходе уничтожения и геноцида над собственным народом, глава государства И.В. Сталин, растворившись в авторитаризме, не интересуется всякой житейской и политической этикой, С.Л. Рубинштейн пишет: «На высоком уровне развития человеческого общества у его ведущего представителя возможность такой моральной деградации, такого попрания всякой морали. Какой урок! Сталин и Марк Аврелий»[7:101]. Это логической вывод оценки управления И.В. Сталина, не только со сто-

роны современника, но и со стороны истории. Когда С.Л. Рубинштейн пишет рукопись «Человека и мира», с его собственной реабилитации, после смерти Сталина, прошло совсем немного времени. С позиции настоящей современности, в продолжении рубинштейновского анализа тоталитаризма в Советском союзе, могло бы отметить, первый и второй культ личности Сталина могло бы рассматривать не только как проявление чувства маниакального величия главы социалистического государства. Поведение Сталина, до и после Великой Отечественной войны, является своеобразным доказательством того, что тоталитаризм дошел до такой углубленной точки развития, что даже вождь оказывается подчиненным аппарату политической власти.

Хотя и не совсем систематически, но достаточно ярко, С.Л. Рубинштейн проводит сопоставление двух проявлений государственного тоталитаризма: «советский тоталитаризм, сталинизм» и германский тоталитаризм, нацизм Гитлера». В первом случае, советский тоталитаризм основывается на марксистко-ленинской идеологии, а во втором на идеологии нацизма. В отношении, характерных особенностей немецкого тоталитаризма, С.Л. Рубинштейн указывает на то, что он постулирует идею о порядке, на всех жизненных и общественных уровнях. Вместе с этим, он считает, что «тоталитаризм – вера, открывающаяся в католицизм, во вселенскость церкви и тоталитаризм Гитлера» [7:105]. В разных местах текста «Человека и мира», С.Л. Рубинштейн подчеркивает отношение нацизма и фашизма к католицизму. Не ясно, на что основываются эти подобные выводы. Они сами по себе заслуживают внимание и могут стать предметом специального исследования. На данный момент анализа текста, можно отнести их к истокам антисемитизма. Еще, автор, наверное, делает некий намек на близости жесткостей и преследования людей католической Инквизицией и режимом Гитлера.

Идеология тоталитаризма приводит к полной деонтологизации философско-антропологическое и психологическое понимание человека. В философско-антропологическом плане, на месте этики подставляется догматическая гносеология. Изучение человека сводится лишь к определению Карла Маркса, что сущность человека – это совокупность общественных отношений [7:104]. На этой основе, разрабатывается и марксистко-ленинская психология, которая вместо комплексного психики человека, ограничивается до социологического

понимания сознания и до исследования познавательной функции психического.

Самым характерным проявлением деонтологизации человеческой психики оказывается отказ от изучения человека как субъекта психики. В результате этого, по словам С.Л. Рубинштейна, «разрушается природное в человеке и его природные связи с миром и тем самым то содержание его духовной, душевной жизни, которое выражает его субъективное отношение, отражающее эту его природную связь с миром и людьми» [7:104].

В своем произведении «Человек и мир», С.Л. Рубинштейн не просто восстанавливает социально-психологический план изучения человека, как субъекта психики. Он идет дальше и показывает, что гуманизм философии и психологии несовместим с тоталитарной догматикой марксистко-ленинской идеологии. В разделе «Этика и политика», он выражает свои философско-психологические взгляды на необходимость свободного существования человеческой личности, в условиях социалистического государства. Его критический текст в отношение к власти, идеологии и авторитаризма, можно рассматривать как первое исследование по проблемам политической психологии, в Советском союзе.

Литература

1. 1917 год в судьбах России и мира. Октябрьская революция: от новых источников к новому осмыслению. – М., 1998. – С. 5). Сборник трудов конференции 21–22 октября 1997 г. Москва: Издательство «Институт Российской истории РАН». 1998.

2. Абульханова К.А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. Москва: Наука. 1989.

3. Гринин Л. Е. Революция в России и трансформация Мир-Системы. Век глобализации. 2017. № 3 (23), С. 97–112.

4. Дмитриева Н.А. Левченко В.В. Из Марбурга в Одессу: материалы к научной биографии С.Л. Рубинштейна. Кантовский сборник. Калининград: Издательство Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. 2015. 1 (51), с. 55 – 71.

5. Левченко В.В. Сергей Леонидович Рубинштейн: грани интеллектуальной биографии Одесского периода (1910–1920-е гг.). Вісник ОНУ. Серия: Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство. 2012. Т. 17, вып. 2 (8), с. 109–123.

6. Левченко В.В. Научная династия «одесских» Рубинштейнов – феномен мировой культуры. Евреи Европы и Ближнего Востока: история, языки, традиция, культура. Редколл.: Д.А. Эльяшевич (предс.) и др. Труды по иудаике. Сер. «История и этнография». Вып. 10. Санкт-Петербург: Петербургский институт иудаики. 2015. С. 151–158.

7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Москва: Наука. 1999.
8. Рубинщайн С. Човекът и светът. Велико Търново: ИВИС. 2019.
9. Славская А.Н. Основы психологии С. Л. Рубинштейна: Философское обоснование развития. – М.: Издательство «Институт психологии РАН». 2015.
10. Le Bon G. La Révolution française et la psychologie des révolutions. Paris: Les Amis de Gustav Le Bon. 1983.

О.Е. Серова
кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,
г. Москва, Россия

РУССКАЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ НА РАЗЛОМЕ ЭПОХ

Аннотация. В статье представлен психологический анализ материалов уникального историко-психологического источника – журнала «Психология и дети» издания 1917 года, публикации которого отразили начало процесса трансформации установок общественного сознания, научно-психологических и педагогических исследований первых десятилетий XX в. в России, процесс нарастания кризисных тенденций и внутренних противоречий в организационно-практической деятельности по формированию модели новой школы. Обозначен круг основных проблем педагогической психологии, находящихся в эпицентре научных исследований того времени; место и значение психолого-педагогической работы, по изучению закономерностей формирования духовно-психологической сферы личности ученика, развития нравственно-волевого компонента и сферы религиозных переживаний.

Ключевые слова: история психологии, история отечественной психологии, источники историко-психологической информации, педагогическая психология, реорганизация и построение новой школы, психология личности, закономерности психического развития и детского творчества, методы психологического исследования, биогенетический метод и духовно-нравственная культура.

O.E. Serova

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THOUGHT ON THE BREAK OF AGES

Annotation. The article presents a psychological analysis of the materials of a unique historical and psychological source – the journal “Psychology and Children” of the 1917 edition, the publications of which reflected the beginning of the process of transformation of public consciousness, scientific, psychological and pedagogical research of the first decades of the 20th century in Russia, the process of growing crisis trends and internal contradictions in the organizational and practical activities for the formation of a new school model. The circle of the main problems of pedagogical

psychology, which are at the epicenter of scientific research of that time; the place and significance of psychological and pedagogical work, to study the laws of the formation of the spiritual and psychological sphere of the student's personality, the development of the moral-volitional component and the sphere of religious experiences.

Keywords: history of psychology, history of national psychology, sources of historical and psychological information, pedagogical psychology, reorganization and construction of a new school, personality psychology, patterns of mental development and children's creativity, methods of psychological research, biogenetic method and spiritual and moral culture.

Публикации в СМИ выступают важным источником информации при изучении различных аспектов истории отечественной психологии. Предметом проведенного нами психологического анализа выступили материалы уникального источника историко-психологической информации – журнала «Психология и дети», выходившего под редакцией И.М. Соловьева – издания, ставшего сегодня библиографической редкостью. Все восемь номеров журнала вышли в печати в 1917 году. Т.е. в катастрофический год войны и революций и в период переломный для русской цивилизации: когда связь поколений еще сохранялась, но была уже на пределе разрыва; когда традиционные ценности православной культуры, еще официально не отринутые, уже стремительно утрачивали значение единого нравственного эталона; когда сознание людей составляла мысль национального возрождения и обновления, а процессы анархии и разрушения неуклонно вели российскую государственность к гибели. Как показало исследование, в содержании статей с фотографической точностью отразилось духовное состояние русского общества и отечественной психолого-педагогической мысли, всегда находящейся в тесной взаимосвязи с мировоззренческими установками людей и историческим вектором развития социума. В России журнал «Психология и дети» (наряду с журналом «Психологическое обозрение» под редакцией Г.И. Челпанова и Г.Г. Шпета) был первым специализированным психологическим изданием. Как писал его редактор, журнал рассматривал «*под углом зрения психолога* сложные задачи современного воспитания» [8, с. 2] и, по словам известного исследователя А. Никольской, «стал особенно значимым для развития детской педагогической психологии» [7, с. 146].

К началу XX столетия научная психология – совсем тогда еще молодая наука – уже сумела раскрыть перед исследователями весьма

заманчивые перспективы. Но XX век ученые назвали не только «веком психологии» (Г. Челпанов), но и «веком ребенка» (Э. Кей), так как считали, что наконец-то настала пора «пролить научный свет» [7, с. 2] на своеобразие внутреннего мира и изменчивую природу ребенка. Как писал Н.Рыбников, особенных достижений ждали именно от «психологии детства» [11, с. 1]. Эта отрасль психологии находилась тогда в фокусе внимания не только педагогов и психологов, но также этнологов, культурологов, художников. Для русской психолого-педагогической мысли, традиционно базирующейся на христианской антропологии, личность ребенка всегда была центром духовно-нравственных размышлений. Но с конца XIX века роль мировоззренческой парадигмы все активнее играл эволюционизм, который теперь формировал идеологию не только естественных, но и гуманитарных наук. Потому и интерес к педагогической психологии был вызван к жизни уже совсем другим импульсом – биогенетической теорией Геккеля (1866), ставшей популярной в педагогических кругах России после публикации статьи А.Феррьера «Биогенетический закон и воспитание» (1916). Поборниками «прогрессивных преобразований» учение Геккеля было воспринято как эвристическое, и на его основе ими был провозглашен пересмотр «старой» педагогической психологии.

Одним из ярких популяризаторов этих идей в профессиональной среде российских психологов был П.Блонский. В статьи «Личность ребенка и воспитание» он выступил с заявкой на коренной переворот в психологии в духе натурализма, поскольку, как он писал, применение в психологии биогенетической теории позволяло «воскресить в свете новой науки старинное различение *биологически* понимаемой души» и «духа как *биологически* высшего в жизни личности» [2, с. 13]. В логике этих идей Блонский пришел к теоретическому пересмотру понятия личностного начала в человеке, а именно: настоящий центр личности – это «коррелирующие группы генетических психобиологических элементов». Подобное нравственно отвлеченное определение обусловливало и новые возможности для педагогического воздействия. Отсюда и уточнение, сделанное автором по содержанию основного педагогического требования, традиционно предписывающего воспитателю внимательное отношение к личности ребенка. Не внимание и уважение *к личности* – это для автора сродни с «культом личности» – а «внимание к *процессу* формирования в ре-

бенке личности», что *по смыслу* новых идей означало, что педагог должен держать на постоянном контроле создание той педагогической среды, которая бы не вызывала всяких «вредных пертурбаций» в процессе формирования оптимального набора психогенетических элементов. Блонским была сформулирована и основная задача «новой» педагогики, основанной на «новой» психологии: выработать с учетом законов генетической психологии «план нормального хода организации культурной личности» [2, с. 15]. Этот вывод и по содержанию, и по форме совпадает с выводом Феррьера, который видел «практическое исполнение закона детской психологии» в том, чтобы предоставить «дикарю», «молодому животному», т.е. ребенку, в понимании Феррьера, возможность стать впоследствии цивилизованным (культурным) человеком [17, с. 25].

В анализируемых текстах отчетливо просвечивает набирающая силу тенденция на разрушение представления о нравственной самоценности личности (образе и подобии Божием) и замещение его представлением о необходимо эволюционирующем биогенетическом организме, обретающем свои свойства – фактически обретающем «лицо», – под рукой прогрессивно развивающегося социума. Потому и свойства личности оказываются ценны только относительно – лишь в той мере, в какой в них находит отражение историко-генетический процесс.

Статья Блонского изобилует примерами методологического смешения понятий. Обратим внимание, что недостатка в употреблении традиционной терминологии, заимствованной из духовной философии, в «новых» построениях автора не было («духовная деятельность», «личность», «душевная жизнь», «творчество»), но сами *посылки* смыслового контекста, в котором теперь употреблялись эти понятия, становились все более далекими от выражения традиционных представлений о фактах и динамики внутренней жизни человека.

Утверждение Геккеля – «онтогенез есть рекапитуляции филогенеза» – оказалось путеводной нитью для нового направления психолого-педагогического изучения продуктов детского творчества, ведь язык ребенка, его рисунки, детская игра теперь демонстрировали ученым «поучительную аналогию между ребенком, дикарем и первобытным человеком» [17, с. 23].

Однако научные методы приводили и к другим результатам. На *независимость* и *самодостаточность* нравственного мира детей ука-

зали результаты анкетирования «Война и взгляды наших школьников на свою будущую профессию», проведенного среди парижских подростков психологом Бело, сотрудником института Ж. Бинэ. Им было выявлено, что в обстановке военного времени и повсеместного «взрыва искреннего патриотизма», жизненные идеалы подростков лишь в небольшой степени были связаны с военной карьерой (3,7%) [1]. И этот выбор, удовлетворяющий *собственным стремлениям души*, был сделан детьми в ситуации многолетнего, направленного по требованиям военного времени воздействия специально организованных воспитательных средств, о которых также читаем в одной из статей журнала [8].

После февральской революции «прогрессивно настроенная» педагогическая общественность России в предчувствии скорого и всеобщего «обновления» стигматизировала опыт «старой» школы как однозначно негативный. Потому их деятельность мотивировалась, прежде всего, желанием искоренить «проклятое наследство». Под воздействием «прогрессивной» установки на верховную ценность естественнонаучного образования, они вычеркивали из методологии построения учебного курса «новой школы» принципы классического образования. Такое смещение методологического акцента, с одной стороны, выявляло определенную декларативность повсеместно звучавшего призыва к гармоничной и единой научно-гуманитарной школе, с другой, – приводило на практике к упрощенному подходу при формировании базы воспитательных методик.

Пример тому, педагогическое заключение по итогам семилетнего эксперимента по совместному обучению мальчиков и девочек в средней школе. Выводы об эффективности данной формы обучения опирались на утверждение об однозначно положительном влиянии на всестороннее развитие учащихся фактора «соревнования полов» [4, с. 80]. В том, что привитый с детства примитивный принцип соревнования полов имел разрушительное влияние на семейную жизнь воспитанников, свидетельствовала статистика бракоразводных процессов советского времени.

Не менее прямолинейный метод был взят за основу «в деле воспитания гражданской ответственности» у молодежи. В контексте новейших требований учебно-воспитательные программы, наряду с «уроками законодательства», должны были обязательно включать и организацию «товарищеских судов, призванных возбуждать в детях

дремлющее социальное чувство» [15, с. 79]. Методы коллективного осуждения и публичного раскаяния превратились в устойчивую традицию советской школы как научно обоснованное и действенное средство организации упомянутой выше воспитательной среды, которая бы исключала всякие «нежелательные пертурбации».

Но в 1917 году действие новой, и, как оказалось впоследствии, генеральной тенденции еще не приобрело тотального характера, и процесс реформирования школы протекал далеко не однозначно.

Духовные ценности отечественной культуры и интеллектуальная традиция русской философии сформировали ядро мировоззрения большей части представителей профессионального сообщества, и они исповедовали аксиологический подход к проблемам жизни и образования. Не тяготы и лишения, связанные с войной, составили для них доминанту переживаний, а как писала психолог П. Эфрусси, в их душах война «всколыхнула *совесть* до самых глубин» [18, с. 26]. Педагогика, в которой всегда непосредственно отражались этические взгляды и направления эпохи, оставалась для них эпицентром борьбы за гуманные и национально ориентированные жизненные идеалы, и проблемы реформы школы и образования имели, прежде всего, *нравственное* значение. Педагогика новой школы должна была стать, по их мнению, *наукой созидания нравственной личности*, а значит, должна опираться на всестороннее знание о внутренней жизни ребенка, которое могла ей предоставить другая наука – психология, как отмечал П. Рудик [10, с. 2]. Вклад психологии в дело обновления школы понимался ими далеко не утилитарно, а как вклад в «великое дело *повышения общей духовной культуры*». Именно в аспекте духовной деятельности человека анализировалась и ценность результатов экспериментов, направленных на выявление закономерностей умственной работы, и положений общей методологии, направленной на выработку «целесообразных внутренних условий, благоприятных для восприятия, усовершенствований функций активного внимания, памяти, повышения интереса к занятиям, развития наблюдательности, выработки желательного направления воли и навыков мысли» [18, с. 29]. Одним из наиболее эффективных методов, позволяющих предоставлять ученику «такую духовную пищу, которая бы благоприятствовала развитию его личных способностей», выступал, по мнению психологов, метод *учета индивидуальных особенностей учащихся*. Например, учение об одаренности, предложенное педаго-

гам отечественными психологами в начале XX века, было направлено на то, чтобы создать для *каждого* ученика благоприятные условия для развития всех его ценных задатков и тем самым готовить его к жизни. Автор статьи «Психология и реформа школы» П. Эфрусси была убеждена, что психологические исследования индивидуальности ученика и его общего духовного развития прямо приводят к выводам 1) о целесообразности создания особых групп и школ для одаренных детей и 2) особой значимости работы по выявлению наличных дарований ребенка.

Этот вывод был поддержан в статье И. Соловьева «К организации школы», который полагал, что одним из отличительных свойств новой школы должна стать «ориентация на талант». Известно, что в американском образовании уже существовал к тому времени опыт создания специализированных классов для сильных и способных учеников. Но для автора статьи – психолога, выросшего на отечественной традиции понимания тонкой дифференциации явлений душевной жизни, – «сильный» и «способный» не означал «талантливый». Талант – это качественное определение, «талант силен в своем своеобразии, в прихотливой игре своего гения и потому не любит, и не хочет приспосабливаться к чему-то чуждому, не вытекающему органически из его внутренних потребностей», – утверждал И. Соловьев [14, с. 15]. Потому новая школа, а) обогащенная *психологическими* данными, б) обладающая знанием *специфики* развития детей всех возрастов и в) стремящаяся постичь «*индивидуальные запросы* созревающей личности», не может быть однотипной: должны быть школы коммерческие, технические, сельскохозяйственные и даже духовные, – полагал автор, – где на основе общего образования должен существовать перевес в сторону тех или иных наук.

Однако в русле набирающих силу натуралистических тенденций психологические методики в школе чаще использовалось с целью диагностики степени и вида «отсталости» и перевода «неуспевающих» детей во вспомогательные школы. Впервые эту негативную тенденцию обозначила на страницах журнала «Психология и дети» П. Эфрусси.

В первые десятилетия XX века педагогическая психология активно занималась разработкой арсенала *собственных методов*, способных помочь найти «путь к душе ребенка» и «ознакомится с ростом его духовного “я”?» [10, с. 120]. И здесь хочется обратить внимание

на формулировки научных целей, стилистика которых указывает на широкий гуманитарный контекст задач психологических исследований (по сравнению с современным его пониманием).

Один из методов – *анкетирование*. В своем конечном варианте анкета должна была стать методом «проникновения в душу ребенка», сочетающим в себе качественные и количественные приемы психологической оценки, считал П.Рудик. Ученый рассматривал метод анкетирования как один из самых трудных для овладения: он мог легко приводить к недостоверным результатам и потому требовал от психолога не только «большой осторожности», но и «дара предвидения», с тем, чтобы включать в анкету только существенные вопросы и избегать вопросов второстепенных [10, с.11].

Следующий метод – *анализ дневниковых записей родителей*, который трактовался как «метод изучения детской души». На страницах журналов можно проследить его развитие в России с 1909 года. В дневниках И. Сикорского (Душа ребенка с кратким описанием души животных и взрослого человека, 1909) были переданы наблюдения за естественным развитием душевной жизни ребенка от рождения до 6 лет, установлено в какой разумной помощи она нуждается со стороны взрослых. В результате автор сумел на основе сравнительного анализа выявить типические свойства детей разного возраста. В записях В.Леваневского (Мой ребенок, 1914) был изложен уже отрефлексированный материал, который представлял целостную картину общего развития мальчика от рождения до 4 лет, отражающую и эволюцию основных психических процессов, и проявления творческих запросов детской души. Здесь впервые была намечена проблема специфики изучения развития детской речи. Е.Кричевская в «Записках матери» (1916) сумела заглянуть не только в тайники детской души и ее становления, но и проследить процесс становления материнского чувства в душе женщины. В заметках Гавриловой Н. (1916) были зафиксированы проявления творчества детской души, всегда по-разному откликающейся на внешние обстоятельства жизни. В дневнике М.Стахорской (1916) был представлен портрет душевного развития ребенка, детство которого совпало с годами войны, показан процесс ожесточения детской души, воспитанной в контексте постоянно присутствующей «жизненной» агрессии [13].

К методам анализа душевного мира ребенка относилось *изучение дневниковых записей детей.* Статья К. Корнилова «Летопись детской

жизни» указывала на определенную рубрикацию в содержании анализа детской психологии, в основе которого, как считал автор, лежит «выявление детских интересов, их корреляций с полом, возрастом, социальной принадлежностью, их диагностического потенциала при распознавании мотивов детских реакций» и пр. [6, с. 16]. И. Тутышкин представил анализ дневника литературно одаренной девочки, который она вела с 8 до 11 лет («За творческой работой: Из переживаний одной детской души»). Результаты психологического анализа этих записей позволили приоткрыть завесу над одним из трудноразрешимых вопросов психологии одаренности и творчества – о степени влияния «впечатлений действительности» и вдохновения, фантазии, интуиции при создании творческих образов [16, с. 45]. В результате психолог смог разработать и предложить общую схему, характеризующую этапы формирование поэтического творчества.

Биографический метод был рассмотрен в статье Н.А. Рыбникова («Биографический метод в психологии») в связи с комплексной задачей организации работы с одаренными детьми, необходимости развития чувства патриотизма и воспитания сильных личностей, т.е. как ответ на запрос военного времени (ведь «исторический процесс не есть результат безличных сил», писал автор). Как метод психологии, в отличие от экспериментального метода, который помогал изучению отдельных стороны психической жизни, биографический позволял получить целостную картину душевной жизни личности, составить ее индивидуально-личностный портрет, проникнуть во внутреннюю лабораторию психологии ее творчества, проанализировать особенности жизненного пути (биографию успехов и поражений). Как метод педагогики, знакомя с биографиями великих людей отечества, он, по мысли автора, имел очень большое значение для воспитания молодежи. Актуальным уроком войны, подчеркивал автор, являлась необходимость преодоления предвзятого насмешливого отношения и «к родному прошлому», и «к чувству здорового патриотизма», которое отличало известных людей», т.е. того отношения, которое в предшествующие годы «воспиталось под влиянием оценок “прогрессивной” педагогической мысли» [11, с. 5]. Ценный материал для понимания внутреннего мира личности предоставляло составление психограмм («описание души») и их научный анализ. Были предложены различные методы составления психограмм, приводившие к описанию характерологических портретов отдельных личностей – аналитический и целевой.

Также обсуждалась классифицирующая психограмма, целью выполнения которой было установление типичных черт и выявления различий в структуре психики различных категорий лиц.

Среди публикаций журналов 1917 годов выделяются материалы теоретико-психологических и практических исследований, специально посвященных проблеме духовно-нравственного развития детей.

Статья Н.Рыбникова «Религиозная драма ребенка» была посвящена анализу одного из наименее изученных (до сих пор – *О.С.*) аспектов психологии ребенка – *религиозным переживаниям в раннем детстве*. Для русской интеллигентской семьи начала XX века это была очень болезненная тема. Один из «дневников матери», присланных в распоряжение Педагогического музея Учительского дома (организацией которого занимался Рыбников) предоставил психологам для анализа обстоятельства реальной семейной ситуации, в которой попытка перевода спонтанного возникшего религиозного чувства ребенка «современно мыслящими» родителями из религиозно-нравственного в гуманистический ракурс – с тем, чтобы заменить в детской душе Иисуса Христа на Льва Толстого, а Бога на совесть – привела к тому, что ребенок отдалился от матери и еще больше утвердился в мысли, что он «хочет верить не в совесть, а в Бога». Была описана актуальная ситуация, когда семья не сумела дать ребенку необходимого религиозного содержания, отвечающего его чувству. Подчеркивая крайне негативный нравственно-психологический результат таких модернизаций, автор писал: «Навязывая свои рационалистические взгляды, “отцы” вносят болезненный разлад в детскую душу <…> разлад обращается порой в настоящую драму мятущейся, ищущей понятного ей ответа детской души» [12, с. 22].

Разработчики и популяризаторы новой модели *специализированного журнала для детского чтения* психологи В. Волкович и З. Столица утверждали: для того, чтобы журнал мог стать инструментом воспитания, его содержание должно быть составлено с учетом знания детской психологии. В общем спектре знаний о закономерностях психического развития авторы выделили проблему формирования волевой и нравственно-религиозной сферы. В статье, например, намечены определенные этапы формирования нравственной сферы детей. Прослеживая процесс развития нравственного чувства ребенка, исследователи отмечали, что оно совершенствуется и «одухотворяется» постепенно. Сначала ребенок руководствуется не

столько собственным нравственным чутьем, сколько авторитетом старших, далее – чувством любви и привязанности к ним. И только постепенно требования привычки и симпатии уступают место самостоятельным стремлениям осуществлять добро, ценное само по себе. В душе на первый план выдвигается идея долга; в быту осуществляются попытки служения другому и даже самопожертвования ради другого; все большее значение приобретает идея достоинства человека; все чаще переживается искреннее раскаяние в дурных поступках, появляется желание совершенствоваться. Авторы статьи «Журнал для детского чтения в связи с особенностями детской психики» приходят к выводу, что в целом «рост нравственного сознания ребенка едва ли не более всего заметен по сравнению с эволюцией других душевных процессов» [3, с. 42]. Была предложена конкретная схема методических рекомендаций по содержанию разделов журнала, посвященных воспитанию чувства долга, религиозного чувства, силы воли, вопросам самовоспитания.

Специально проблема воли была рассмотрена в статье А. Каэласа «Воля и ее воспитание». Показав особенности ее теоретического анализа в трудах ведущих западных ученых, автор выходит на новый уровень ее обсуждения – проблему *качества* воли, или *благородства* воли. Инновация автора состоит в разведении психологических модальностей: и сильная, внутренне цельная и единая воля может оставаться грубой. Благородство – качество, имеющее отношение к нравственности человека и отражающее его «моральный характер». Среди методологически важных положений автора выделим следующие. Благородство воли связано с ее направленностью: благородна та воля, которая направлена на высокие цели, т.е. в своих действиях не связана эгоистическим интересом. Существенное значение для развития благородства воли имеет общий рост знаний человека, определяющий его мировоззрение, т.е. знаний, затрагивающих чувства человека. Именно в чувствованиях лежит основание оценки и выбора, что ль существенных для формирования благородства воли. Опыт показывает, что при совершении благородных поступков человек руководствуется именно чутьем, чувством, а не холодными рассуждениями ума. Значит, условием формирования благородной воли является сознательная работа по укреплению эмоциональной сферы детей. Наиболее интенсивны в ребенке стремления телесного порядка, и надо научить его разлагать подобные движение воли, чтобы посте-

пенно формировать действия воли, мало зависимые от физической сферы, или стремления духовного порядка. Для того, чтобы успешнее направлять волю к ее облагораживанию через указанное разложение физических стремлений необходимо этот процесс осознавать и анализировать, открывая ребенку неприглядные основы некоторых «невинных» желаний. Другой важный фактор – рост собственно психической активности: чем больше растет психика, тем больше становится число потребностей. Но осуществление лучших из них возможно только под действием высоких переживаний. Соприкосновение с примерами высокого искусства, литературы, высоконравственных примеров из реальной жизни обогащает эмоциональную сферу детей именно в этом направлении. «Особенно важно фактическое выполнение вытекающих из этих стремлений действий. В этом смысле очень хорошо поступают родители, которые берут с собой детей в церковь, водят их в картинные галереи, поручают им передавать нищим милостыню и т.д. Только такие *реальные* переживания могут укреплять в детях *идеальные* порывы, ибо только здесь появляется в их душе сильное живое чувство, позволяющее понять всю ценность идеальных стремлений» [5, с. 149]. Необходимое условие этого, чтобы родители (воспитатели) *сами переживали* эти чувства, ведь воспитать их в ребенке может только «тот, в ком эти движения живы, кто сам красив душой». Автор подчеркивает, что *самое опасное в деле воспитания благородной воли – вечная критика и издевательство над лучшими порывами людей.* «С точки зрения интересов детей мы такие действия не можем назвать иначе, как дьявольскими. Если в наших современных детях так мало благородства и хороших влечений, то объяснить это можно лишь распространившейся в нашем обществе болезнью критицизма. Критиканство грубых и невежественных людей отравляет души наших детей, и любящие своих детей и дорожащие их душевным развитием родители обязаны всеми силами охранять их от таких типов» [там же], – приходит автор к выводу, не утратившему своей актуальности и в XXI веке.

В журнале немало интересных психологических находок, безусловно вызывающих интерес и сегодня, но в рамках одной статьи невозможно остановиться на всех.

Заключение и выводы.

• Публикации журнала «Психология и дети» (январь–декабрь 1917 года) отражают круг основных направлений психолого-

педагогических исследований и начальный этап процесса построения «новой школы».

- Основной вектор исследований определялся задачами изучения развития душевной жизни ребенка и разработки аппарата средств учебно-воспитательного воздействия. Это генеральное направление объединяло целый ряд вопросов рабочего характера: психология детского творчества и ее изучения, методология реформирования школы, разработка методов психологического анализа дневниковых записей родителей и детей, методология воспитания нравственных, религиозных чувств и воли, определение задач и методов формирования личности ребенка.
- Содержание представленного материала доказывает, что на начальном этапе российская педагогическая психология как отрасль научно-теоретического знания развивалась в логике общемировых научных тенденций.
- Процесс решения практико-ориентированной задачи создания новой российской школы отразил специфику социальной ситуации того времени и характеризовался внутренним конфликтом, обусловленным противоречием установок сознания представителей психолого-педагогической общественности.
- Ядро научного мировоззрения одной части психологов и педагогов составляли духовно-нравственные ценности отечественной культурной традиции; миссию школы они видели в воспитании нравственной личности, повышении общей духовной культуры учащихся, разработке методов индивидуально-личностного подхода.
- Установки другой части педагогических деятелей характеризовали тенденция на разрушение традиционных представлений о личности и ее нравственной самоценности и поиск замещающей эти представления естественнонаучной философско-психологической модели.
- Общим для представителей различных мировоззренческих установок было понимания соотношения, существовавшего между психологией и педагогикой: психология понималась как источник научных знаний о закономерностях развития внутренней сферы человека, формирующих базовые основы педагогики как науки.
- Материалы публикаций позволяют проследить исток будущей трагедии советской школы, когда вследствие трансформации нравственно-мировоззренческих основ образовательно-воспитательной

деятельности результаты психологических исследований начинают обслуживать сугубо идеологический подход к толкованию задач школы – школа как социально желательная замена семьи, как хорошо отлаженный механизм, способный взять под контроль все проявления душевной и физической жизни подрастающего человека.

• Журнал «Психология и дети», под редакцией И.М. Соловьева – это уникальный источник историко-психологической информации, аутентично отразивший в единичном общее: в содержании научного журнала, просуществовавшего всего один год, представлена палитра значимых научных тенденций исследований психологии ребенка в России первых десятилетий XX века в их логико-научном и социокультурном аспектах, определивших научно-практические вершины и провалы педагогической психологии советского времени.

Литература

1. А.Ш. Война и детские идеалы // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 1 (январь). – С. 77–78.
2. Блонский, П.П. Личность ребенка и воспитание // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 1 (январь). – С. 4–14.
3. Волкович В., Столица З. Журнал для детского чтения в связи с особенностями детской психики // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 5 (сентябрь). – С. 33–44.
4. И.Т. Совместное обучение в средней школе // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 1 (январь). – С. 78-80.
5. Каэлас А.А. Воля и ее воспитание // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 6–8 (октябрь-декабрь). – С. 118–150.
6. Корнилов К.Н. Летопись детской жизни // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 1 (январь). – С. 15–21.
7. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1995. – 336 с.
8. От редакции // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 1 (январь). – С. 1–3.
9. Пичета М. Французские дети и война // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 1 (январь). – С. 36–40.
10. Рудик П.А. Анкета в педагогике // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 5 (сентябрь). – С. 2–11.
11. Рыбников Н.А. Биографический метод в психологии // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 6–8 (октябрь-декабрь). – С. 1–14.
12. Рыбников Н.А. Религиозная драма ребенка // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 5 (сентябрь). – С. 21–32.
13. Соловьев И.М. [рец.] Изучение детства: Обзор психогенетических монографий // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 1 январь). – С.85–96.

14. Соловьев И.М. К организации школы // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 5 (сентябрь). – С. 12-20.

15. Спасская К. [рец.]. Соловьев И.М. Вопросы организации школы и ее реформы // Психология и дети. М.: Задруга, 1917. № 5 (сентябрь). С. 78–85.

16. Тутышкин И.П. За творческой работой: Из переживаний одной детской души // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 6–8 (октябрь-декабрь). – С. 20–45.

17. Феррьер, А. Биогенетический закон и воспитание (пер. с фр. Н.Н. Бахтина). – Петроград: тип. т-ва «Художественная печатня», 1916. – 31 с.

18. Эфрусси П.О. Психология и реформа школы // Психология и дети. – М.: Задруга, 1917. – № 1 (январь). – С. 22–35.

М.Ю. Сорокина

кандидат исторических наук,
заведующая отделом истории Русского зарубежья
ГБУК «Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына»,
г. Москва, Россия

ОКТЯБРЬ 1917 ГОДА И ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ: АЛЬТЕРНАТИВА

Аннотация. В сравнительно-исторической перспективе рассматриваются профессиональные траектории психологов-педологов, работавших в эмиграции и СССР, – Елены Антиповой (1892–1974) и Анны Шуберт (1881–1972). Их труды и имена, несмотря на значительный вклад в экспериментальную психологию и педагогику, почти неизвестны в России. На материале их научных биографий показывается, что вопрос о новой «альтернативе» развития психологии как науки и практики, а с ними и психологического сообщества, после 1917 г. формирует обширную повестку дня для исследования путей развития российских научных школ и способов распространения их влияния в мировой научной мысли и практиках.

Ключевые слова: русская эмиграция; российское психологическое зарубежье; Е.В. Антипова; А.М. Шуберт; педология; социальная история науки; Бразилия.

M.Yu. Sorokina

OCTOBER, 1917 AND FORMATION OF THE RUSSIAN PSYCHOLOGICAL ABROAD: ALTERNATIVE

Annotation. The article deals in the comparative-historical perspective with the professional trajectories of the Russian psychologists-pedologists who worked in emigration and the USSR – Helena Antipoff (1892–1974) and Anna Schubert (1881–1972). Their activities and works, despite their significant contribution to experi-

mental psychology and pedagogy, are unknown in Russia. The materials of their scientific biographies show that the question of a new "alternative" after 1917 in the development of psychology as a science and profession, and the psychological community itself, suggest a vast agenda for the study of the ways of the development of Russian scientific schools and the instruments of spreading their influence in the world scientific thought and practices.

Keywords: Russian emigration; Russian psychological; Helena Antipoff; Anna Schubert; Brazil; pedology; social history of science.

Столетие Русской революции 1917 года и Зарубежной России – хороший повод для переосмысления их значения для социальной истории российской психологии.

К сожалению, до сих пор российская историко-психологическая историография не располагает ни академическим по формату и содержанию (то есть основанным на широком круге архивных источников, российской и зарубежной литературе) сводом становления и развития российской психологии – как науки, профессии и социальной практики – до 1917 года, ни биографическими словарями дореволюционного и советского психологического сообществ, которые бы позволили составить репрезентативный социологический портрет дисциплины и на этой базе объективно оценить влияние «революционного фактора» на развитие института российской психологии.

Несмотря на то, что в последние десятилетия в историографии появилось немало исследований, посвященные «забытым» темам, институциям и именам отечественной психологии (например, психотехнике и психоанализу, репрессированным и др.), современный российский историко-психологический дискурс почти во всех своих базовых точках продолжает опираться на фактологический каркас, сформированный еще в советское время, в рамках которого оказался элиминирован целый ряд научных направлений, школ и персоналий, в том числе эмигрировавшие специалисты.

Как известно, одним из важнейших следствий революции и гражданской войны 1917–1922 г. стало разделение российского общества на «метрополию» и «диаспору», которое затронуло и психологическое научное сообщество.

Количество научных специалистов, бежавших /уехавших/ эвакуированных с территории бывшей Российской империи в период 1917–1922 г., остается до сих пор точно не подсчитанным. В советской историографии факты эмиграции ученых просто игнорировались, а в современной историко-научной литературе принято считать,

что «стресс» эмиграцией имел преимущественно негативные последствия для российской науки, что это история «травмы», «потерь» и «страданий» [1, 2].

Однако различные научно-дисциплинарные сообщества поразному реагировали на вызовы исторического перелома в стране. По сравнению с другими науками психологическое сообщество пострадало, на первый взгляд, незначительно – почти никто из ведущих на тот момент специалистов-психологов не покинул страну, минимально пострадали и научные институты, дисциплинарно связанные с психологией, – например, все научные кадры крупнейшего психологического центра России – бехтеревского Психоневрологического института – остались на родине.

В то же время для многих научных специалистов, прежде всего старшего поколения, которые оказались беженцами гражданского войны, вопрос о смене за рубежом профессиональной идентичности даже не стоял. В ожидании возвращения на родину они сформировали широкую национальную научную инфраструктуру (институты, академические группы, общества и т.п.), с которой в современной историографии до сих пор принято отождествлять все научное зарубежье.

Другая группа русских ученых-эмигрантов строила индивидуальную профессиональную карьеру в научных институциях стран пребывания без или с минимальной опорой на эмигрантские организации. Стресс «эмиграцией» обернулся для них позитивным импульсом и многие из них стали основателями новых научных школ и направлений, возглавили лаборатории, институты, кафедры. Интересно, что подавляющее большинство российских психологов, работавших в эмиграции в межвоенный период XX в., принадлежали именно к этой группе. Они сформировали сложное по структуре, но вполне определенно очерченное «российское психологическое зарубежье», объединенное не только единством происхождения и языком, но и внутренними профессиональными связями [3, 4].

Вопрос о том, как и в какой степени незначительная эмиграция психологов повлияла на развитие идей и практик советского психологического сообщества, требует самостоятельного специального изучения.

В данной работе мы лишь коснемся персональной истории одной из самых бурно развивавшихся психолого-педагогических дисциплин начала XX века – педологии, имевшей особую судьбу в Рос-

сии. Возникнув параллельно появлению «науки о ребенке» в Европе и США, она продолжала интенсивно развиваться после революции 1917 года и оказалась единственной научной дисциплиной в СССР, прямо запрещенной коммунистической властью. Хотя непосредственной причиной появления постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» стали инциденты среди детей коммунистического руководства СССР, учившихся в элитных столичных школах [7], этот документ дал основание для фактического уничтожения всей инфраструктуры педологии как научной дисциплины – институций, программ, изданий, кадров. Последствия этого разгрома оказались очень тяжелы для российского психологического сообщества – многие известные ученые и их достижения оказались прочно забыты на десятилетия, а некоторые – вообще выброшены из истории науки.

В настоящей работе мы рассмотрим в сравнительно-исторической перспективе профессиональные траектории двух психологов-педологов, работавших в эмиграции и СССР, – Елены Владимировны Антиповой (1892–1974) и Анны Михайловны Шуберт (1881–1972). Их труды и имена, несмотря на значительный вклад в экспериментальную психологию и педагогику, почти неизвестны в России. На материале их научных биографий мы покажем, что вопрос о новой «альтернативе» развития психологии как науки и практики, а с ними и психологического сообщества, после 1917 г. формирует обширную повестку дня для исследования путей развития российских научных школ и способов распространения их влияния в мировой научной мысли и практиках.

Анна Шуберт

Дореволюционная пресса сохранила интересную фотографию – президиум 1-го Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике (декабрь 1910 г., СПб.), собравшего ведущих российских деятелей в области педагогики, психологии, психиатрии, невропатологии, патопсихологии и лечебной педагогики. Здесь, за столом президиума, в первом ряду, между выдающимися учеными Г.И. Россолимо (1860–1928) и А.Ф. Лазурским (1874–1917) и совсем недалеко от великого В.М. Бехтерева (1857–1927) сидит и Анна Шуберт. Несмотря на свои тридцать лет, она уже была товарищем (заместителем) председателя Съезда и первым русским психологом, проводившим тестирование детей на основе шкалы Бине-Симона. На протяжении первой трети

XX века Шуберт опубликовала более тридцати пионерских научных работ по различным аспектам изучения детской психологии, прежде всего в области тестирования интеллектуальных способностей детей и подростков. Между тем, в каталоге Российской национальной (бывшей Ленинской) библиотеки нет даже ее персональной карточки! Тем более нет ни одной научной работы, посвященной ее деятельности, а короткие энциклопедические заметки полны ошибок. Архив Шуберт не сохранился, ее отдельные материалы находятся в личном фонде ее двоюродного брата П.С. Попова (1892–1964) – известного философа-логика в Отделе рукописей Российской государственной библиотеки (№ 547)[1] и в фондах учреждений, в которых она работала.

Анна Шуберт родилась в известной московской купеческой семье и недолго училась на историко-филологическом отделении Высших женских курсов В.И. Герье, затем уехала в Швейцарию, где в 1901–1906 г. под руководством профессоров Э. Меймана (1862–1915) и Г. Штерринга (1860–1946) занималась на философском отделении университета Цюриха по секции психологии и педагогики. Здесь же училась ее подруга Прасковья Евгеньевна Степанова (1881–1974), дочь профессора Московского университета, известная своим участием в революционном движении и вскоре вышедшая замуж за историка С.П. Мельгунова. Таким образом Анна Шуберт оказалась прямо связана с русскими социалистами и будущим издательством «Задруга». Кроме того, во время учебы в Цюрихе и позднее она поддерживала тесные отношения с европейскими революционерами, в том числе с известной итальянской социалисткой русского происхождения Анжеликой Балабановой (1878–1965), что впоследствии неоднократно вменялось Шуберт в вину русской политической полицией.

Но главным содержанием жизни Шуберт в годы учебы в Цюрихе была подготовка докторской диссертации «Die Psychologie von Bonnet und Tetens, mit besonderer Berücksichtigung des methodologischen Verfahrens derselben: historisch-psychologische Studie», которую она защитила на немецком языке в 1906 г.

Вернувшись в Москву, Шуберт служила в 1910–1913 г. в психологической лаборатории Московского педагогического собрания (руководитель – А.Н. Бернштейн), а в 1913–1916 г. в лаборатории Ин-

[1] Сегодня П.С. Попов более известен как один из ближайших друзей писателя Михаила Булгакова (1891-1940). Благодарю Н.Ю. Стоюхину, в свое время привлекшую наше внимание к фигуре А.М. Шуберт.

ститута детской психологии и неврологии профессора Г.И. Россолимо. Именно здесь А.М. Шуберт проводила апробацию новейших методов психометрии, которые в то время начали широко применяться, прежде всего шкалы Бине-Симона. Она стремилась проверить пригодность различных тестов к определению норм ментального здоровья и болезни и адаптировала тесты французского психолога Альфреда Бине (1857–1911) применительно к российским реалиям: интересно, что из картинок, приводимых у французского психолога, она оставила лишь одну – «тюрьма», а вместо остальных взяла другие, более понятные русским детям. Так, вместо трех слов – Париж, ручей, счастье – Шуберт выбрала для русских подростков понятия – деревня, река, богатство.

О своих работах А.М. Шуберт докладывала на уже упоминавшемся съезде по экспериментальной педагогике, а в 1913 г. опубликовала их результаты на немецком языке [10]. В дальнейшем эта статья А.М. Шуберт вошла в библиографию «Psychological Tests» H. Boardman из Бюро образовательных экспериментов Нью-Йорка, изданную в 1917 г., и в «Лекции по экспериментальной педагогике» Э. Меймана. Продолжая работать над созданием тестов для детей школьного возраста, А.М. Шуберт принимала участие в создании коллекции пособий для диагностики умственных способностей деятельности группы доктора В.П. Кащенко (1870–1943).

Несмотря на буржуазное происхождение и эсеровские связи, после 1917 г. Анна Шуберт неплохо вписалась в новый советский контекст, который в свое первое десятилетие был весьма благожелателен по отношению к педологии. Революционная идеологема построения «нового общества» включала и задачу создания «нового человека». Тестирование детей и отбор на его основе «успевающих» и «неуспевающих» рассматривались как один из действенных инструментов новой социалистической педагогики, и тестологические разработки А.М. Шуберт оказались востребованы властью, обществом и профессиональными сообществами педагогов и психологов. На протяжении 1920-х годов она постоянно публиковала программы обследования советских школьников и обзоры зарубежных методик тестирования. Шуберт вошла в состав редакционного комитета сборника «Детство и юность», членами которого были некоторые лидеры новой советской психологии (К.Н. Корнилов, Н.А. Рыбников и др.), поступила на службу в качестве консультанта и преподавателя Института дефек-

тивного ребенка[2], преобразованного позднее в Государственный медико-педологический институт, где и прослужила вплоть до его закрытия[3]. По совместительству Анна Михайловна работала в Детской психоневрологической клинике при Государственном медико-педологическом институте Народного комиссариата здравоохранения и в Педологическом институте Народного комиссариата по просвещению. Время от времени она читала курсы по методике психологического обследования детей на различных высших научных педагогических курсах, а также работала над разработкой тестовых методик в Институте методов школьной работы (до 1929 г.[4]).

В 1930 г. Шуберт даже опубликовала в американском «Journal of Genetic Psychology» на английском языке статью «Drawings of Orotchen Children and Young People» (Vol. 37, № 2, 1930), своего рода продолжение ее работы над «мейманoвской» темой значения изобразительного творчества в становлении эмоциональной сферы ребенка. На этот раз, вполне в духе времени («внутренняя колонизация» и «советизация окраин»), материалом для психолога стали рисунки детей российских национальных меньшинств.

Когда с началом «Великого перелома» положение интеллигенции в СССР стало серьезно меняться, Шуберт также лишилась штатной должности и была переведена во внештатные сотрудники[5]. Ее научные работы практически перестали печататься. Последняя известная нам научная работа психолога – большая статья «Изобразительные способности у детей эвенков (тунгусов)», посвященная проблемам этнопсихологии, вышла в Ленинграде в 1935 г. в издательстве Института народов Севера ЦИК СССР им. П.Г. Смидовича.

После разгрома педологии в 1936 г. А.М. Шуберт еще работала некоторое время в московских психиатрических клиниках, пыталась заниматься историей клинической психологии, но ничего не публиковала и как бы исчезла с публичного горизонта. Про нее забыли так прочно, что и сегодня в графе «кончина» продолжают ставить вопросительный знак (?) или указывать начало 1960-х годов.

---

[2] Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). Ф. А-2306. Оп.63. Д. 354. Л. 1 об.

[3] ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 63. Д. 694.

[4] Центральный государственный архив города Москвы. Отдел хранения документов до 1917 (далее - ЦГАМ. ОХД после 1917). Ф. Р-2194. Оп. 2. Д. 387. Л. 4.

[5] ЦГАМ. ОХД после 1917. Ф. Р-2194. Оп. 2. Д. 387. Л.7.

Между тем, Анна Шуберт прожила еще более 35 лет, тихо скончалась в Москве в 1972 г. и была похоронена на семейном участке Ваганьковского кладбища. После 1917 г. она уже ни разу не была за границей, да и ее перемещения по СССР были весьма ограниченными. Множество родственников Шуберт погибли или были покалечены в годы сталинских репрессий и Второй мировой войны. Их памяти она посвятила свою работу над обширным домашним архивом в последние годы жизни, писала мемуары и искала подтверждающие их документы – высокий научный профессионализм сказывался и в этой домашней по виду работе. Так незаметно закончилась жизнь первого русского профессионального тестолога, чья судьба оказалась параллельной и равновеликой взлетам и падению российской педологии и очень напоминает судьбу этой забытой и оболганной научной дисциплины.

Елена Антипова

В отличие от судьбы А.М. Шуберт, научная, научно-организационная и общественная деятельность Елены Владимировной Антиповой (1892–1974), покинувшей советскую Россию в 1924 г. и более сорока лет работавшей в Бразилии, вообще не была известна в СССР, но многие десятилетия привлекает внимание историков психологии разных стран [8, 9].

В 1929 г. она приехала в Бразилию по контракту с правительством штата Минас Жерайс для участия в образовательной реформе и выявления одаренных детей, будущей элиты страны. В весьма непростых условиях бразильских военно-политических режимов Антипова сумела выйти за пределы «чистой науки» и убедить власть и общество, церковь и благотворительные организации, коллег и родителей в возможности и необходимости создания равных образовательных условий для роста и развития всех членов общества, в том числе «исключительных» и «отстающих» детей.

Е.В. Антипова была убеждена, что образование является важнейшим инструментом развития личности. За полвека работы в Бразилии она стала основателем множества образовательных институций самого различного уровня – от кафедр психологии в университетах штатов Минас Жерайс и Рио-да-Жанейро до сети сельских учебных учреждений для детей с особыми потребностями. Уже несколько десятилетий в Бразилии успешно действуют образовательный Фонд Елены Антиповой (Foundation Helena Antipoff, FNA), Центр истории

психологии и документации им. Елены Антиповой при Федеральном университете Минас Жерайс, на португальском языке издано 5 томов ее научных работ и материалов общественных инициатив. Подвижническая деятельность русского психолога по интеграции «исключительных» и «нестандартных» получили высокое государственное признание в Бразилии — она удостоена звания почетного гражданина одного из самых крупных штатов страны Минас-Жерайс, ордена Южного Креста, медали «За заслуги в области образования».

Эти профессиональные достижения стали возможны, с одной стороны, благодаря европейскому образованию – почти параллельно исследованиям А.М. Шуберт, Е.В. Антипова в 1911–1912 г. работала вместе с Т. Симоном (1873–1961) в психологической лаборатории, основанной А. Бине, и участвовала в собраниях Общества по изучению детей (Societe pour l'Etude de l'Enfant), также учрежденного по инициативе Бине в 1911 г. Здесь она принимала участие в исследовании умственного развития учащихся парижских школ, направленном на проверку точности измерения их интеллектуального уровня шкалой Бине-Симона, и здесь она была представлена профессору Женевского университета Э. Клапареду (1873–1940), который в то время занимался организацией Института Жан-Жака Руссо (Institut Jean-Jacques Rousseau) и который на многие годы стал учителем и патроном начинающего русского психолога [5].

После возвращения в Россию Антипова работала в 1921–1924 г. в Центральном карантинно-распределительном детском пункте в Петрограде, занимаясь диагностикой сирот и беспризорников, поступавших в пункт в годы гражданской войны, с дальнейшим планированием их образования. Как и Шуберт, она активно использовала психологические тесты, прежде всего шкалу интеллекта Бине-Симона и методику А.Ф. Лазурского по изучению характера ребенка.

Исследования этих лет, ставших основой для ее будущей концепции «цивилизованного интеллекта», Е.В. Антипова обобщила в двух статьях, опубликованных в Петрограде – «О психолого-педагогическом обследовании детей в Центральном карантинно-распределительном детском пункте» и «Умственный уровень дошкольников: (Исследование по методу Бинэ-Симон)» [републикованы: 6]. Она отмечала невозможность характеризовать детей как умственно неполноценных, «дефективных». Их затруднения, считала она, являются следствием недостатков семейного воспитания и

школьного образования в силу социального происхождения, и это роднило ее выводы с будущей культурно-исторической теорией Л. Выготского (1896–1934) и его школы.

Но еще до формулирования концепции «цивилизованного интеллекта» Елена Владимировне пришлось в 1924 г. покинуть СССР вслед за своим высланным на «философском пароходе» мужем, писателем В.Я. Ирецким (1882–1936).

Проведя несколько бесправных эмигрантских лет в Германии и Швейцарии, она в 1929 г. покинула Женеву и вскоре начала преподавание в педагогическом колледже города Белу Оризонти, столице одного из богатейших бразильских штатов Минас Жерайс. Участвуя в движении «Новая школа» (Escola Nova), бразильском варианте движения за прогрессивное обучение, Антипова фокусировала свое внимание на социальных и культурных последствиях применения психологических методик в системе образования. Социальная составляющая вообще стала одной из важнейших в психолого-педагогической практике Елены Антиповой. Вместе с группой местных католических священников, интеллектуалов и филантропов ей удалось учредить Общество Песталоцци в Белу Оризонти, которое взяло на себя работу по психолого-педагогической поддержке «особенных» и малоимущих детей.

При финансовой поддержке Общества Антипова занялась продвижением и другого проекта – организацией школы для обучения детей с особенностями развития в сельской местности, что было очень актуально для аграрной страны. Такая школа – «Фазенда до Розарио» – рядом с небольшим городком Ибирите, неподалеку от Белу Оризонти, была открыта в 1940 г. Эта фарм-школа – самый крупный психолого-педагогический экспериментальный проект Е.В. Антиповой в Бразилии, она существует и по сей день, фактически реализуя идею об идеальной среде для обучения детей с особенностями развития.

Между тем, судьба аналогичного выбора в психолого-педагогической практике СССР в 30-е годы печально известна. Если бы Е.В. Антипова не уехала в Германию и осталась верна своим научным интересам и идеям, то всего вероятнее она, как минимум, осталась бы без возможности зарабатывать своим профессиональным ремеслом, как максимум – разделила бы участь коллег-педологов, профессионально уничтоженных и морально растоптанных извест-

ным постановлением ЦК ВКП(б) о запрете педологии. Именно такие задачи, как «обследование в виде бессмысленных и вредных анкет», «обследование умственного развития и одаренности школьников» и т.п., легшие в основу приговора педологии в СССР, Елена Антипова активно осуществляла вдали от России, и Бразилия в полной мере оценила подвижническую деятельность русского психолога.

А. Шуберт и Е. Антипову связывали не только европейское образование и близкие профессиональные интересы и стремления, но и общая убежденность в необходимости новой педагогики и новой школы – активной, построенной на рациональных научных основаниях, получаемых из экспериментально-психологической работы, и сотрудничестве учителя с детским коллективом и каждым учеником в отдельности. В такой конфигурации социально-преобразующая роль профессионального психолого-педагогического сообщества необыкновенно возрастала, формируя одновременно и новую повестку дня для развития различных научных школ европейской науки в целом. В дальнейшем она перерастала границы европейского пространства и во многом благодаря ученым-эмигрантам распространялась и на других континентах.

О научных работах и практиках А.М. Шуберт и Е.В. Антиповой до недавнего времени не было известно ничего. Их выявление наглядно демонстрирует значительную перспективность дальнейших исследований научного наследия российского психологического сообщества. Они также существенно расширяют и видоизменяют представления о практиках распространения влияния достижений российского психологического сообщества на развитие мировой научной мысли.

Литература

1. Колчинский Э.И. Наука и Гражданская война в России // Наука и кризисы: историко-сравнительные очерки. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. – С. 357–439.

2. Люди мира: Русское научное зарубежье / под ред. Д. Баюка. – М.: Альпина-фикшн, 2018. – С. 11–12.

3. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. Российское научное зарубежье: материалы для биобиблиографического словаря. Пилотный вып. 2: Психологические науки. XIX – первая половина XX в. – М.: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына, 2010. 122 с.

4. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. История российского научного зарубежья и психологическое сообщество // Методология и история психологии. – 2011. – Т. 6, вып. 2. – С. 92–109.

5. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. Русская наследница Песталоцци: Елена Антипова (1892–1974) и ее учителя // Ежегодник Дома русского зарубежья им. Александра Солженицына. 2014–2015. М.: Дом русского зарубежья им. Александра Солженицына, 2015. – С. 31–60.

6. Образование для всех и ученые-эмигранты: наследие русско-бразильского психолога Елены Антиповой (1892–1974) в области науки, образования и прав человека в Латинской Америке, Европе и России / сост. Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. – М.: Известия, 2014.

7. Родин А.М. Из истории запрета педологии в СССР // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 94–95.

8. Campos R.H.F. Helena Antipoff: A Quest for Democracy and Human Rights with the Help of Psychological Science // Pickren W., Dewsbury D., Wertheimer M. (Eds.) Portraits of Pioneers in Developmental Psychology. New York, 2012. P. 51-66.

9. Campos R.H.F. Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intellectual. Rio da Janeiro, 2012.

10. Schubert A. Versuch einer Anwendung der Methode von Binet auf die Erforschung der russischen defektiven Kinder // Archiv für die gesamte Psychologie. Bd 26 (1913).

Раздел 2
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ШКОЛ, НАПРАВЛЕНИЙ И ОТРАСЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ

А.Р. Батыршина
кандидат педагогических наук, доцент
ОЧУ ВО «Международный инновационный университет»,
г. Сочи, Россия

ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ КАТЕГОРИЙ «ВОЛЯ» И «ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ» ПО МАТЕРИАЛАМ СОВЕТСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье автор на основе сравнительного анализа содержания русских, советских и российских учебников психологии рассматривает место психологической категории «воля» в структуре основных психологических понятий. Анализ показывает, что на заре советской психологии, в 20–40-е годы XX века происходит, как продолжение включения раздела о воле в учебники, так подмена темы другим содержанием или рассмотрение ее в минимальном объеме.

Это время характеризуется авторским и количественным уменьшением изданий, а также определением так называемых «базовых» учебников, которые становятся «правильными», как с идеологической, так и с методологической точек зрения советской психологи. Категория «воля» трансформируется в категории «волевая активность» с одной стороны, «сознательная регуляция и/или саморегуляция» с другой и в категорию «волевая регуляция» с третьей при сохранении своего места в ряду психических процессов. Однако, категория «воля» не исчезает и не растворяется в терминологическом поле психологической науки, сохраняя тем самым свою автономность. Автор считает, что это можно объяснить тем, что в учебниках психологии термин «воля» несет операциональную нагрузку, поскольку, используя это понятие, «легче» преподнести содержание психического мира человека.

Ключевые слова: история отечественной психологии, учебник психологии, воля, волевая сфера, признаки волевого процесса, сущность и механизм воли; этапы волевого процесса; борьба мотивов; условия формирования и воспитания волевой сферы личности, волевые качества, волевая саморегуляция, волевая активность.

A.R. Batyrshina

HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENTS OF THE CATEGORIES “WILL” AND “WILL REGULATION” ON MATERIALS OF SOVIET AND MODERN TEXTBOOKS OF PSYCHOLOGY

Annotation. In the article, the author, on the basis of a comparative analysis of the content of Soviet and Russian psychology textbooks, considers the place of the psychological category “will” in the structure of basic psychological concepts. In the initial period of Soviet psychology (20–40s of the XX century), there is a continuation of the inclusion of the section on will in textbooks, as well as replacing the topic with other content or considering it to a minimum. This time is characterized by the author's and quantitative reduction of publications, as well as the definition of the so-called "basic" textbooks, which become "correct", both from the ideological and methodological points of view of Soviet psychologists. The category “will” is transformed into the category of “volitional activity” on the one hand, “conscious regulation and / or self-regulation” on the other, and into the category of “volitional regulation” on the third, while maintaining its place in the series of mental processes. However, the category “will” does not disappear and does not dissolve in the terminological field of psychological science, thereby preserving its autonomy. The author believes that this can be explained by the fact that in the textbooks of psychology the term “will” carries an operational load, since using this concept it is “easier” to present the content of the human mental world.

Keywords: history of Russian psychology, psychology textbook, will, volitional sphere, signs of volitional process, essence and mechanism of will; stages of the volitional process; struggle of motives; conditions for the formation and upbringing of the volitional sphere of the personality, volitional qualities, volitional self-regulation, volitional activity.

В рамках задачи определения категориального статуса психологических понятий «воля» и «волевая регуляция» были рассмотрены и подвергнуты историко-психологическому анализу содержание основных учебников психологии (336 наименований), изданных в России в период с 1796 по 2016 годы (см.: [1; 2; 3]). В это число были включены учебники по общей психологии, возрастной, педагогической, психологии спорта и специальной психологии, а также переизданные издания. Предметом анализа послужило содержание разделов (тем или глав), посвященных рассмотрению основных вопросов по проблеме воли и волевой регуляции: понятийное поле терминов; признаки волевого процесса; сущность и механизм воли и волевой регуляции; этапы (периоды) волевого процесса; волевые каче-

ства и/или свойства; условия формирования и воспитания волевой сферы личности.

Историко-психологический анализ содержания российских учебников психологии, изданных до 1917 года отражено в работах автора [4].

В данной статье будет сделан акцент на сравнительном анализе учебников психологии советского и постсоветского периодов. Одним из ярких учебников начала 20-х годов явился учебник С.В. Кравкова «Очерк психологии» (1925), построенный на принципах рефлексологии. Отличительной чертой материала учебника является то, что в ней автор использует богатый экспериментальный материал мировой психологии (описание экспериментов Шевреля, Аха. Мишотта и Према и др.), в том числе, и в материале о воле.

Отдельным параграфом в учебнике выделяется материал, посвященный экспериментальной психологии изучения длительности волевых действий. Достаточно подробно даются описания экспериментов русских и зарубежных ученых в использовании метода реакций (Л. Ланге, Н. Ланге, В. Вундт, Н. Ах). Отдельно выносится материал, посвященный измерению силы реактивного движения (опыты Г. Челпанова и К.Корнилова). Кравков считает ошибочным и «для педагога вредным выдвигаемый Корниловым вывод, что «наличность антитезы между интеллектом и волей несомненна», указывая, что Корнилов смешивает два понятия: «силу воли» и «силу движения». И далее: «Процесс волевого решения есть в конце-концов процесс интеллектуального обсуждения и оценки мотивов, процесс работы нашего внимания. Чем последнее устойчивее, тем неуклоннее и наше поведение, тем больше мы способны противостоять мимолетным отвлекающим впечатлениям – тем наша воля сильнее» [9, с.165].

Весьма неоднозначное отношение вызывает десятая глава, которая называется «Воля» (кстати, также, как и девятая). Данная глава посвящена игре и труду, причем автор заявляет, что «волевая активность ребенка проявляется главным образом в игре, взрослого – в труде» [9, с.166]. Однако, дальнейшее содержание мало увязывается с предметом нашего исследования. Но, с другой точки зрения, – описание большого количества экспериментальных опытов таких исследователей, как Крепелин, Торндайк, Мейманна, Эберта, Уинча, Свифта, Меде и многих других, – материал представляет историко-

психологическую ценность, особенно положения, рассматривающие проблемы утомления, усталости и внушения.

С точки зрения рефлексологии написан учебник Н.А. Кабанова «Механика душевной жизни» (1928). Автор не пользуется определением воли, выделяя признаки волевого поступка. Интересны мысли автора о возможности механизации волевых движений, с тем, чтобы «энергия, которая раньше затрачивалась на волевые усилия при таких движениях, теперь освобождается и может быть употреблена на что-либо другое» [7, с.141]. Это позволило бы, по мнению автора, экономить силы и достигать «наибольших результатов путем наименьших усилий и вместе с тем получать возможность почти безгранично расширять приспособленность» человека [7, с.141]. Более того, Н. Кабанов считает, что такая механизация волевых движений приведет к механизации «нравственных (социальных) поступков», а это, в свою очередь, приведет к «механизации нравственного поведения». И далее: «Механизация нравственного поведения делает его легким, привычным, и, разумеется, такое поведение гораздо больше может быть «согрето» высшими чувствами и эмоциями, чем поведение «по чувству долга», с постоянным преодолеванием низших стремлений, тем более, что преодолевание не может быть так часто успешным, как уже механизированные «привычные» нравственные поступки. Таким образом, приобретаются как бы новые сложные «нравственные инстинкты», которые могут чрезвычайно облегчать жизнь» [7, с.143]. В итоге, автор приходит к выводу, что необходимо «накопление и организация «волевого опыта», который дает «возможность укреплять и расширять волевую деятельность» [5, с.143].

В «Основах психологии» (1931) авторы (П.А. Шеварев, Е.В. Гурьянов, А.А. Смирнов, М.В. Соколов) волю в качестве отдельного процесса не выделяют. Авторы указывают два вида простых волевых переживания: желание и нежелание. Также выделяются типы волевых переживаний: 1) интерес, т.е. «желание узнать что-либо» и 2) усилие, т.е. «попытку сделать что-либо трудное», которое может быть либо физическим, либо умственным [10, с.12].

В учебнике психологии К.Н. Корнилова (1934) мы встречаем подмену понятия «воли» понятием «волевая деятельность», под которой автор понимает «психическое состояние, которое проявляется в активности и выражается в действиях, направленных на достижение этих сознательно поставленных целей» [8, с.143].

В этом контексте представляет интерес сравнение двух популярных в свое время учебников психологии, каждый из которых выдержал несколько изданий: учебник Г. Челпанова и учебник К. Корнилова. Оба учебника относились к типологии популярных. Классификация, порядок глав практически повторяют друг друга и являются традиционными для большинства как дореволюционных (в том числе и переводных), так и после 1917 года. На этом фоне заметным являются расхождения в структуре и объеме отдельных глав (относительно общего объема учебника в целом). Главы «Предмет и метод психологии» традиционно открывают учебники, но в учебнике Челпанова – это одна из самых маленьких по объему глав, а у Корнилова – самая большая. Возможно, после 1917 года, методологические вопросы становятся важными и обоснование материалистического подхода в определении предмета психологии – «изучение закономерностей психической деятельности человека» (К. Корнилов) в противоположность «науки о законах душевной жизни» (Г. Челпанов).

В учебнике Корнилова появляется новый раздел – «Социальные особенности личности». Конечная цель изучения личности состоит в том, «чтобы наиболее рационально использовать эту личность в общественных целях». Однако изъят традиционный для всех предыдущих учебников раздел «Классификация душевных явлений». В «новом» учебнике такого объединяющего начала нет: психические процессы рассматриваются по отдельности и как рядоположенные.

Сравнивая содержания разделов о воле учебника Г.И. Челпанова (1918, 1926) и учебника К.Н. Корнилова (1934), нельзя не отметить, новизну и относительную легкость восприятия материала в учебнике К.Н. Корнилова. В отличие от философских размышлений и описаний примеров Г.И. Челпанова, К.Н. Корнилов дает весьма четкое определение воли через состояние активности, выделяя особенности волевого акта. Учитывая, что К.Н.Корнилов был учеников Н.И. Челпанова, в описании теорий воли, описании методов исследования воли, в учебнике К.Н. Корнилова присутствует преемственность, как в подаче материала, так и в части содержания, хотя удельный вес относительно меньше. Однако в учебнике Корнилова отсутствуют главы о самосознании, о бессознательном, гипнотизме. Из понятийного словаря исчезли такие понятия, как «выбор», «свобода воли», «вера», «совесть», «Я», «духовное» и др.

Весьма своеобразным является учебник психологии автора Л. Джемсона, переведенный М. Рейснером (Очерк марксистской психологии, 1925) и изданный в одном случае под редакцией того же М. Рейснера, в другом случае – под редакцией П.П. Блонского (Очерк психологии). Причем, данный учебник видимо пользовался популярностью, так как мы встретили четыре его издания.

Автор, не уделяя глубокого внимания понятию воля, лишь указывает, что «разум и воля представляют собой статическую и динамическую стороны сознания, сопровождающего действие, при котором комплексы, плотно сгустившиеся вокруг ассоциаций понятия (знание), преодолевают комплексы, сгустившиеся вокруг ассоциаций ощущений (эмоций)» [5, с.99]. Из этого автор делает вывод о существовании людей с «сильной волей»: «Человек, психические ассоциации которого отличаются глубиной и устойчивостью, но ограничены по своему объему, слывет за обладающего более «сильной волей» чем то, ассоциативный механизм которого более впечатлителен и гибок» [5, с.98].

В начальный период советской психологии (20–40-е годы XX века) происходит, как продолжение включения раздела о воле в учебники (М.А. Павлова, 1919; Г.И. Челпанов, 1926; С.Л. Рубинштейн, 1935 и др.), так подмена темы другим содержанием или рассмотрение ее в минимальном объеме (К.Н. Корнилов, 1926, 1928; С.В. Кравков, 1925; Дж. Лестер, 1925; П.П. Блонский, 1921 и др.). Это время характеризуется авторским и количественным уменьшением изданий, а также определением так называемых «базовых», основополагающих авторов, чьи учебники начинают переиздаваться большими тиражами и которые становятся «правильными», как с идеологической, так и с методологической точек зрения советской психологи (К.Н.Корнилов, 1926, 1928, 1931, 1934, 1938, 1941, 1946, 1948; С.Л. Рубинштейн, 1935, 1940, 1946).

В 20-х годах мы можем наблюдать «разноцветие» подходов, объясняющие сущность и природу волевого процесса. При сохранении понятийного статуса в психологии происходит с одной стороны редукция понятия «воля», сведение ее к «волевым переживаниям» (С. Кравков, 1925), в другом случае – подмена понятием «волевой поступок» (Н.А. Кабанов, 1928), «волевая деятельность» (К. Корнилов, 1934).

Воля рассматривается как психическая функция или психический процесс, основным признаком которого является достижение сознательно поставленных целей (К. Корнилов, 1938, 1946; Б. Беляев, 1941).

Начиная с 30-х годов впервые начинают рассматриваться волевые качества личности. Однако, под ними в начале подразумевались в одном случае, «типы волевой деятельности» (К. Корнилов, 1934), в другом случае – «особенности воли» (Б. Беляев, 1940). В 50-х годах в советских учебниках разделы «Воля», «Волевые процессы» рассматриваются практически всеми авторами (Г.А. Фортунатов, 1950; Т.Г. Егоров, 1952; Б.М. Теплов, 1953; В.А. Артемов, 1954; П.А. Рудик, 1955 и др.). Учебники, изданные до конца 70-х годов, отличают наличие глав о физиологических механизмах волевых действий и произвольных движений (П.А. Рудик, 1964, 1967; Т.Г. Егоров, 1955; Общая психология / Под ред. В.В. Богословского, 1981; В.А. Крутецкий, 1986), разделов о критике зарубежных теорий воли (К.Н. Корнилов, 1934; П.А. Рудик, 1964; Г.Д. Луков, К.К. Платонов, 1964). Возврат рассмотрения теорий воли в учебниках происходит только в начале нашего века (Маклаков А.Г., 2000 и др.).

Устойчивым подходом явился вариант рассматривать волю через понятие «способность» в качестве:

- способность к преодолению трудностей (Т. Егоров, 1952, 1955; А.В. Барабанщиков, 1988);
- способность к преднамеренным действиям (П. Рудик, 1955, 1964; 1974; под ред. В.М. Мельникова, 1987);
- способность к регуляции действий (А.В. Запорожец, 1959, 1961; 1965; П.С. Гуревич, 1999; М.А. Лукацкий, М.Е. Остренкова, 2013);
- способность к контролю деятельности (Г. Луков, 1964; К.К. Платонов, 1977);
- способность к совершению целенаправленных действий (под ред. А.Г. Ковалева, 1966; под ред. А.А. Зарудной, 1970; А.Г. Литвак, 2006);
- способность к управлению в деятельности (под ред. К.К. Платонова и др., 1972);
- способность к самодетерминрации и саморегуляции (В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская, 2005; И.М. Войтик, 2012).

Рассмотрение воли как одной из сторон психики, как сложной формы сознательной жизни, проявляющейся в целенаправленных действиях было характерным для учебников 50–60-х годов. Также в эти годы имело распространение определение воли как одного из психических процессов, выражающийся в действиях и направленных на преодоление трудностей.

Устойчивым вариантом и получивший с начала 70-х годов самое большее распространение получило определение воли как сознательное регулирование или саморегулирование действий, поведения и деятельности с присущими признаками: наличностью цели в действиях и преодоление трудностей и/или препятствий (как внешних, так и внутренних).

Включение в определение характеристики «сознательное саморегулирование» начинает активно использоваться с середины 80-х годов.

С середины 80-х годов устойчивое положение занимает подход, предлагающий вместо понятия «воля» использовать понятие «волевая регуляция» (В.И. Слобочиков, 1995).

Начиная с 70-х годов появляются учебники и различные учебные пособия, ориентированных для подготовки специалистов различных направлений: для искусствоведов (В.С. Кузин «Психология», 1974 и др.), для учителей и педагогов (В.В. Богословский «Психология воспитания школьника», 1974), для специалистов физической культуры (П.А. Рудик «Психология», 1974; Психология физического воспитания и спорта / Под ред. Т.Т. Джамгарова, 1979; Психология / Под ред. В.М. Мельникова, 1987; А.В. Родионов «Психология физического воспитания и спорта», 2004 и др.), для медицинских работников (Н.В. Канторович, 1971), для военных (Военная психология / Под ред. В.В. Шеляга и др., 1972; А.В. Барабанщиков и др., 1988).

В современных учебниках появляются разделы, рассматривающие как физиологические, так и мотивационные аспекты волевых действий (А.Г. Маклаков, 2000; М.И. Еникеев, 2007), включаются диагностические и экспериментальные методики исследования волевых качеств личности (А.Э. Штейнмец, 2006; Н.С. Глуханюк, 2009), чего не было практически на протяжении больше полувека (подобные разделы можно было встретить только в учебниках Г.И. Челпанова и К.Н. Корнилова).

Можно встретить определения воли, которые сводят волю:

- к сознательному принятию решения и его исполнение (Н.Ф. Добрынин, 1950)

- к практической стороне сознания, осуществляющей разумную реализацию намерений (А.Г. Ковалев, 1970);

- как регулирующая сторона сознания (В.В. Богословский, 1973; под ред. В.М. Мельникова, 1987)

- к умению совершать действия или сдерживать их, преодолевая препятствия (М.В. Матюшин и др., 1976, 1984);

- как активная сторона сознания (А.Ц. Пуни и др., 1984)

- как наличие устойчивых и осознанных желаний и мотивов поведения (Е.О. Смирнова, 1997, 2006);

- как сложное, многосоставное качество человека как субъекта, обнаруживающееся в преодолении трудностей при достижении цели (Е.А. Климов, 1999);

- как сознательное преодоление трудностей на пути осуществления действия (А.В. Петровский и др., 2000, 2001)

- как самостоятельный психический процесс, тесно связанный, но не тождественный мотивации, выполняющий регулирующую функцию относительно других психических процессов (под ред. А.В. Карпова, 2005)

- как овладение собственным поведением (под ред. Б.А. Сосновского, 2005)

- как сознательная, социально сформированная детерминация поведения личности, обеспечивающая мобилизацию ее психофизиологических ресурсов на достижение целей (М.И. Еникеев, 2007)

- как высший уровень регуляции психики по отношению к уровням мотивации, эмоции и внимания (А.Л. Тертель, 2007)

- как высшую психическую функцию, обеспечивающую личностную регуляцию действий и психических процессов (В.А. Иванников, 2010)

В учебниках психологии, издававшихся с 60-х годов, помимо общетеоретических подходов психологии воли, появляются разделы, связанные с рассмотрением различных по составу волевых качеств (П.А. Рудик, 1967; В.С. Кузин, 1974; Курс психологии / Под ред. М.В. Гамезо, 1967; Общая психология / Под ред. В.В. Богословского, 1981; Общая психология / Сост. Е.И. Рогов, 1995; Б.М. Теплов, 1954), развития волевой сферы в целом у детей (А.А. Люблинская, 1959; А.Н. Чеботарев, 1961; Детская и педагогическая психология / Под

ред. Н.Д. Левитова, 1964 и др.), и развитием волевые качеств, в частности (А.И. Щербаков, 1963; Курс психологии / Под ред. М.В. Гамезо, 1967; Общая психология / Под ред. В.В.Богословского и др., 1981; А.Г. Маклаков, 2000; Л.А. Першина, 2004); возрастных особенностей воли учащихся (В.В. Богословский, 1974); индивидуальных особенностей воли (Общая психология / Под ред. А.В. Петровского и др., 1986; И.В. Дубровина, 2007).

Начиная с 70-х годов появляются учебники и различные учебные пособия, ориентированных для подготовки специалистов различных направлений: для искусствоведов (В.С. Кузин «Психология», 1974 и др.), для учителей и педагогов (В.В. Богословский «Психология воспитания школьника», 1974), для специалистов физической культуры (П.А. Рудик «Психология», 1974; Психология физического воспитания и спорта / Под ред. Т.Т. Джамгарова, 1979; Психология / Под ред. В.М. Мельникова, 1987; А.В. Родионов «Психология физического воспитания и спорта», 2004 и др.), для медицинских работников (Н.В. Канторович, 1971), для военных (Военная психология / Под ред. В.В. Шеляга и др., 1972; А.В. Барабанщиков и др., 1988).

В современных учебниках появляются разделы, рассматривающие как физиологические, так и мотивационные аспекты волевых действий (А.Г. Маклаков, 2000; М.И. Еникеев, 2007), включаются диагностические и экспериментальные методики исследования волевых качеств личности (А.Э. Штейнмец, 2006; Н.С. Глуханюк, 2009), чего не было практически на протяжении больше полувека (подобные разделы можно было встретить только в учебниках Г.И. Челпанова и К.Н. Корнилова).

В современных изданиях, начиная с начала 90-х годов, заметны три линии включения раздела о воле в содержании учебников: первая – традиционное включение разделов «Воля» в разделы общей психологии, но подразумевая и раскрывая через понятие «волевая регуляция» (Р.С. Немов, 2001 и др.); вторая линия предлагает рассматривать либо раздел «Волевая регуляция», либо «Эмоционально-волевые процессы» в структуре психических процессов (В.М. Кроль, 2005; А.В. Батаршев, 2003; М.И. Еникеев, 2007; Л.П. Баданина, 2012; И.Б. Лебедев, 2012 и др.); третья линия раскрывает категорию воли через определение других понятий (Общая психология / Сост. Е.И. Рогов, 1995; П.С. Гуревич, 1999; А.Г. Маклаков, 2000; А.Э. Штейнмец, 2006; Н.С. Глуханюк, 2009 и др.).

Таким образом, категория «воля» трансформируется в категории «волевая активность» с одной стороны, «сознательная регуляция и/или саморегуляция» с другой и в категорию «волевая регуляция» с третьей при сохранении своего места в ряду психических процессов. Однако, категория «воля» не исчезает и не растворяется в терминологическом поле психологической науки, сохраняя тем самым свою автономность. Видимо, это можно объяснить тем, что в учебниках психологии термин «воля» несет операциональную нагрузку, поскольку, используя это понятие, «легче» преподнести содержание психического мира человека. С другой стороны, сохраняется историческая преемственность в преподнесении психологического материала в учебниках: перцепция – мышление – эмоции – воля – сознание. В эту последовательность в различных вариантах включается и другие психологические понятия.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ подходов к определению воли и волевой регуляции показал, что в современных учебниках представлены три подхода:

1)подход, рассматривающий волю как волевую активность;

2)подход, в котором воля рассматривается как сознательная регуляция и/или саморегуляция поведения и деятельности;

3)подход, рассматривающий волю как волевую регуляцию в двух модификациях (с точки зрения концепций В.К. Калина и В.А. Иванникова).

2. Трансформация категории «воля» в категории «волевая активность», «сознательная регуляция и/или саморегуляция», «волевая регуляция» не уничтожает автономного положения, сохраняя свое место в ряду психических процессов. Вопрос о признании категории «воли» как одной из основных психологических понятий остается актуальным. Представленность категорий «воля» и «волевая регуляция» учебниках психологии доказывается исторической реконструкцией содержания и как отмечается, «понятие воля должно остаться в психологии, потому что поведенческая ситуация, требующая особой саморегуляции, никогда не исчезнет из жизни людей» (В.А. Иванников, 2014).

Литература

1. Батыршина А.Р. Концептуальная схема исторического анализа проблемы воли и волевой регуляции // Вестник Университета Российской академии образования. – 2018. – № 1. – С.4–8.

2. Батыршина А.Р. Основные подходы в исследовании психологии воли и волевой регуляции // Вестник Университета Российской академии образования. – 2016. – № 3. – С.83–93.

3. Батыршина А.Р. Психология воли и волевой регуляции: библиографический указатель литература. – М.: Флинта, 2017.

4. Батыршина А.Р., Мазилов В.А. Историко-психологический анализ понятия воли (по материалам русских учебников психологии конца XVIII – начала XX вв.) // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С.144–151.

5. Джемсон Л. Очерк психологии / под ред. и с предисл. П.П. Блонского. – М., Б.г. 164 с.

6. Иванников В.А. Барабанов Д.Д., Монроз А.В., Шляпников В.Н., Эйдман Е.В. Место понятия «воля» в современной психологии // Вопросы психологии. – № 2. – 2014. – С.15–23.

7. Кабанов Н.А. Механика душевной жизни. Введение в физиологическую психологию. – М.: Работник Просвещения, 1928. – 160 с.

8. Корнилов К.Н. Психология: учеб. пособие для высших педагогических учеб. заведений. – М., 1934. – 160 с.

9. Кравков С.В. Очерк психологии. – М.: Работник Просвещения, 1925. 182 с.

10. Шеварев П.А. и др. Основы психологии. – М., 1931. – 143 с.

Е.Л. Бобылев

кандидат психологических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал ННГУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА Б.А. ГРИФЦОВА КАК ПОПЫТКА ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье представлен анализ специфики психологического подхода к изучению литературного творчества Б.А. Грифцовым. Сравнивается научный подход ученого с идеями его современников. Раскрывается преемственность идей в области психологии искусства в начале XX века в отечественной и зарубежной науке. Акцент делается на психологических исследованиях Б.А. Грифцова, азавших наибольшее влияние на дальнейшее развитие такой области психологического знания как «психология искусства».

Ключевые слова: психология литературного творчества, психология писателя, психология искусства, психологическое направление, вчувствование, эстетическая реакция, формализм, катарсис, содержание и форма, историзм.

E.L. Bobylev

PSYCHOLOGICAL CONCEPT of LITERARY CREATIVITY B.A. GRIVTZOVA AS AN ATTEMPT TO RETHINK THE PROBLEMS OF PSYCHOLOGY OF ART IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

Annotation. The article presents the analysis of the specificity of the psychological approach to the study of literary creativity B. A. Grivtzova. The scientific approach of the scientist is compared with the ideas of his contemporaries. The continuity of ideas in the field of psychology of art in the early twentieth century in domestic and foreign science is revealed. The emphasis is on psychological studies B. A. Grivtzova,asauchi the greatest influence on the further development of the field of psychological knowledge as «psychology of art».

Keywords: psychology of literary creativity, psychology of the writer, psychology of art, psychological direction, feeling, aesthetic reaction, formalism, catharsis, content and form, historicism.

Б.А. Грифцов (1885–1950 г.) – личность неоднозначная. С одной стороны, он оставил след во многих областях гуманитарного знания, а с другой, о его достижения практически не изучены. В 30 годах XX века Б.А. Грифцов был известен как теоретик и практик художественного перевода. Он рецензировал и редактировал переводы многих произведений зарубежных писателей, самостоятельно переводил на русский язык книги Роллана, Бальзака, Флобера, Пруста, Вазари.

Жизнь ученого была почти полностью посвящена преподавательской и литературной работе. Преподавать он начал в 1906 году, читал лекции на курсах для рабочих, в народных школах и университетах, массово открывавшихся в России в начале XX века. После Октябрьской революции, работал в Тверском педагогическом институте, Нижегородском университете, Московском институте слова, Московском педагогическом институте имени В.И. Ленина. В 1939 году за свои творческие достижения награжденный орденом «Знак почета».

Работать над «Психологией писателя», судя по записям автора, Б.А. Грифцов начал с июня 1923 по июнь 1924 года. В этом же году работа была сдана в издательство «Колос», однако издательство вскоре закрылось, и книга Б.А. Грифцова так и не вышла в свет. Только через шестьдесят лет, она была напечатана в 1988 году по сохранившейся в семье ученого авторской рукописи.

Попытки объяснить произведение литературы особенностями психики его автора, были сделаны еще в конце XIX века, т.е. задолго до работы Б.А. Грифцова. Этим занималось психологическое направ-

ление, возглавляемое А.А Потебней и Д.Н. Овсянико-Куликовским, исследования которого к 20 годам XX века, становятся слишком абстрактными и несистемными. Такая обстановка требовала разработки новой методологии психологического анализа литературного творчества.

С первых страниц книги заметна полемика ее автора с традиционным психологизмом. Б.А. Грифцов критиковал Д.Н. Овсянико-Куликовского за абстрактное разделение художественного творчества на «субъективное» и «объективное». Неоднозначно отношение филолога и к потебнианскому пониманию искусства как «оживления» образной внутренней формы слова. От старого литературоведческого психологизма Б.А. Грифцов отходил, прежде всего, в том отношении, что последовательно и сознательно отстаивал суверенность художественного творчества, в процессе которого душевный опыт писателя особым образом трансформируется, преобразуется согласно уникальным законам искусства. Таким образом, главной задачей метода было изучение только психологии творческого акта, при отвлечении от всех нетворческих переживаний художника. В первую очередь Б.А. Грифцова интересовал вопрос о том, какие чувства испытывает «писатель по отношению к стоящей перед ним писательской задаче» [2; 42]. Основой его исследования оказывалось, прежде всего, само литературное произведение, его текст. В результате, общая формула метода может быть представлена следующим образом: от психологии писателя (определение типа творческого сознания – классицистическое, романтическое, реалистическое) - к анализу психологии литературного жанра (соотношение историко-социальных, композиционных – основополагающих и содержательно-идейных критериев) – к анализу эстетического впечатления (особенности воздействия произведения на читателя). Филолог считал несостоятельными попытки объяснить произведение с помощью писем, дневников и прочих нехудожественных высказываний писателя. Б.А. Грифцов считал, что у творчества есть свои внутренние законы, а, значит, литература может не только раскрывать, но и скрывать личность писателя, поэтому напрасно искать в таких высказываниях окончательную истину о личности автора: «Если поэзию считать историческим свидетельством, то свидетельствует она только о том, чего не было в действительности, чего не хватало. Исторически она есть только негативное свидетельство» [2; 128]. То есть поэзия сама начинает со-

бою новый психический ряд, становясь не только отражением, но и новым фактом опыта. В своей жизни человек постоянно имеет дело с фактами духовной культуры, и эта искусственно созданная среда сама становится для него вполне реальным объектом восприятия и осмысления. Следуя традициям философии И. Канта и описательной психологии, Б.А. Грифцов считал, что действительность духовная относительно независима от действительности материальной, и прежде всего это проявляется в творческой психологии писателя.

Критически Б.А. Грифцов относился и к новому в тот исторически период направлению в психологическом исследовании искусства – направлению, основанному на принципах фрейдовского психоанализа. Б.А. Грифцов не отрицал идею роли бессознательного в художественном творчестве, однако он был не согласен с чисто психиатрическим упрощенным истолкованием трансформации бессознательной сферы личности в художественный текст. Искусство, по мнению Б.А. Грифцова, принципиально отличается от таких проявлений бессознательного как сновидения и патологический бред, оно строится по своим законам и не сводится к простому проявлению бессознательного. Его взгляды на позиции психоанализа в области искусства совпадали с идеями Л.С. Выготского относительно этого вопроса. В работе «Психология искусства» (1925 г.) Л.С. Выготский приходил к выводу о том, что это научное направление «сможет принести какую-либо реальную пользу только в том случае, … если наряду с бессознательным станет учитывать и сознание не как чисто пассивный, но как самостоятельный активный фактор, если оно сумеет разъяснить действие художественной формы, разглядевши в ней не только фасад, но и важнейший механизм искусства...» [1; 109–110].

В целом, Б.А. Грифцов «многое сделал для перевода отечественной психологии искусства (творчества, прежде всего) на рельсы историзма, для подкрепления ее выводов конкретным материалом искусствознания» [3; 78]. Целый ряд ведущих мотивов-идей «Психологии искусства» Л.С. Выготского и «Эстетики словесного творчества» М.М. Бахтина в конспективном, но четком изложении обнаруживаются у Б.А. Грифцова. Вопрос о взаимовлиянии этих трех авторов, по мнению А.Н. Лощилина и Н.П. Французовой, еще не изучен. О приоритете того или другого из них говорить пока не приходится. Но уже одна сопряженность, идейная связанность указанных имен говорит о многом. Несмотря на то, что Л.С. Выготский критиковал

Б.А. Грифцова за субъективизм его концепции, А.Н. Лощилин и Н.П. Французова отмечают тот факт, что именно в работах Б.А. Грифцова впервые обращается внимание на психологическую значимость художественной формы произведения [3; 78].

Несмотря на ряд схожих позиций, к постижению художественного феномена Б.А. Грифцов и Л.С. Выготский шли самостоятельно; первого интересовал процесс художественного творчества, второго – главным образом художественное восприятие («эстетическая реакция»); первый опирался на традиции описательной психологии, второй – на достижения экспериментальной психологической науки. При этом оба исследователя старались исходить прежде всего из материала самих художественных произведений, оба уделяли большое внимание психологической типологии жанров, независимой от личности конкретного автора или читателя. По-своему каждый из них решал задачу методологического обновления психологии искусства, связанную с осознанием суверенности творческого акта. Нельзя не упомянуть и о сходной судьбе, постигшей обе книги: «Психология искусства» Л.С. Выготского, хотя и по другим причинам, но также осталась неизданной и увидела свет только в 1965 году, через тридцать один год после смерти автора [2; 9].

При анализе психологии жанров, в теории Б.А. Грифцова определенным образом предвосхищаются позднейшие исследования тех же проблем. Так, в одной из глав своей книги Б.А. Грифцов писал о связи между романами Ф.М. Достоевского и произведениями позднеантичных риторов: «Чтобы их «декламации» стали его романом, нужно было только ему в себе услыхать противоречивые речи нескольких риторов, одному суметь произнести речь и за отца, и за сына, и за возлюбленную сына, самому суметь в этой возлюбленной увидать и женщину сострадающую и женщину только отдавшуюся своей страсти» [2; 90]. Здесь явно прослеживалась аналогия с концепцией «полифонического романа», сформулированная несколькими годами позже в книге М.М. Бахтина «Проблемы творчества Достоевского» (1929 г.). По мнению С. Зенкина, М.М. Бахтин скорее всего был знаком, с этой идеей Б.А. Грифцова по его книге «Теория романа», вышедшей в 1927 году. Современник Б.А. Грифцова исходил не из психологии творчества, а прежде всего из философии субъекта и языка; свою концепцию полифонического романа он не распространял на античный роман, о котором говорил Б.А. Грифцов. Оба

ученых обнаруживали в романе столкновение и диалог равноправных сознаний героев, равноправных версий действительности.

В целом, в методе Б.А. Грифцова можно увидеть сходные черты с концепцией формалистов. Это и понимание художественной формы как категории, определяющей специфику литературы, игнорирование всех нелитературных компонентов творчества, отказ от генетических и эволюционных подходов к предмету литературы, отказ от сравнительного и исторического методов анализа. Однако само название работы Б.А. Грифцова «Психология писателя» говорит о преодолении ограниченности классического формализма. Филолог разделял новые взгляды на преобразование формального метода. Он признавал и использовал понятие литературной функции, под которой понималось признание различного значения одних и тех же литературных элементов в разные исторические эпохи. Это давало возможность отказаться от механистического толкования литературного произведения как суммы художественных приемов. Приемы постигались не изолировано, а в меняющемся динамическом соотношении между собой и со всей литературной системой, здесь особенно четко прослеживается связь концепции Б.А. Грифцова с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского.

В своих исследованиях Б.А. Грифцов сделал важные методологические шаги: он рассматривал внутрилитературные системы в контексте истории литературы, профессионализации и специализации литературы, определении социальной среды, которые в свою очередь также системны. В итоге Б.А. Грифцов приходил к более широкому и универсальному научному методу постижения формы и содержания в их единстве. В отличие от своих старших коллег формалистов, он не боялся применять психологические принципы при анализе литературных текстов. В этой связи, понятия формы и содержания начали наполняться психологическим смыслом и уже не противопоставлялись, а выступали в органическом единстве.

Психологические механизмы воздействия литературы на читателя, рассматриваются в более поздних работах Б.А. Грифцова. Так, в исследовании «Как работал Бальзак» (1937г.), Б.А. Грифцов дает анализ эстетического впечатления, под которым понимался не просто гедонистический факт удовольствия от прочтения (как у формалистов), а эстетическое доверие произведению, перенесение на себя переживаний и состояний художественного мира писателя. Здесь обнаружи-

вается влияние на Б.А. Грифцова концепции вчувствования Т. Липпса в ее кантовском оформлении. Прием вчувствования филолог распространял как на сферу творческого процесса, так и на сферу восприятия литературного произведения. Но и здесь Б.А. Грифцов не смог окончательно избавиться от субъективизма, так как эстетическое впечатление связывалось не с объектом искусства (произведением), а зависело от духовного потенциала субъекта, от его способности «разжечь» в самом себе волнение и безграничную чувствительность. Наслаждение силой, богатством, широтой, интенсивностью собственной внутренней жизни, к которой побуждает литературное произведение, и являлось, по мнению Б.А. Грифцова, главным итогом художественного восприятия.

Таким образом, главная заслуга Б.А. Грифцова заключалась в преодолении (независимо от Л.С. Выготского) «наивного психологизма» позитивистских теорий творчества и осознание фундаментального значения художественной формы, процесса формосозидания. В отличие от формалистов Б.А. Грифцов считал, что для художника в творческом процессе содержание имеет первичное значение, чем форма, которая организует материал. Сам факт признания психологической значимости формы и содержания говорил о преодолении антипсихологизма формалистов. Универсальной закономерностью художественного творчества Б.А. Грифцов считал прием вчувствования, который опровергал гедонистическую ограниченность теории формализма.

Впоследствии эти идеи получили свое логическое завершение и критической обоснование в трудах Л.С. Выготского. Именно за игнорирование значения художественной формы в психологии искусства оба ученых критиковали сторонников «биографизма» (истолковывающих художественное повествование как «исповедь»), а также психоаналитические измышления в области теории художественного творчества. В отличие от Б.А. Грифцова Л.С. Выготский более четко осознал ограниченность формализма и пошел дальше. Филолог же ратуя за объективный подход к искусству, оставаясь на позициях субъективного идеализма, абсолютизируя суверенность творческого акта по сути, как и формалисты, не вышел за рамки субъективизма и сенсуализма. Однако изучение субъективной психологии творчества само по себе еще не давало возможности постичь социально-психологический смысл произведения.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 345с.
2. Грифцов Б.А. Психология писателя. – М.: Художественная литература, 1988. – 462 с.
3. Лощилин А.Н., Французова Н.П. Творчество в пространстве и времени культуры: монография. – М.: РФО, 2002. – 104 с.

С.А. Гильманов

доктор педагогических наук, профессор, профессор
Гуманитарного института Югорского государственного университета
ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»,
г. Ханты-Мансийск, Россия

РОССИЙСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ИГРЫ ДО И ПОСЛЕ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА

Аннотация. Предметом статьи является процесс становления психологии игры в отечественной психологической науке. Цель статьи – выявление узловых этапов развития психологии игры и определение возможностей становления психологии игры как самостоятельной отрасли психологической науки. Автор на основе анализа теоретических подходов к игре в дореволюционной и послереволюционной российской психологии приходит к выводу, что подходы Л.С. Выготского, указавшего на социокультурную основу игры и вскрывшего психологические механизмы ее действия, закладывают основы формирования психологии игры как самостоятельной отрасли психологической науки и могут служить ее теоретической базой.

Ключевые слова: психология игры; связи игры с формированием и функционированием психических механизмов развития человека; культурно-историческая теория развития высших психических функций.

S.A. Gilmanov

THE RUSSIAN PSYCHOLOGY OF THE GAME BEFORE AND AFTER THE RUSSIAN REVOLUTION OF 1917

Annotation. The subject of the article is the process of formation of psychology of the game in the domestic psychological science. The purpose of the article is to identify the key stages in the development of psychology of the game and to determine the possibilities of formation of psychology of the game as an independent branch of psychological science. The author on the basis of the analysis of theoretical approaches to the game in pre-revolutionary and post-revolutionary Russian psychology comes to the conclusion that the approaches of L.S. Vygotsky, who pointed to the socio-cultural basis of the game and revealed the psychological mechanisms of its action, lay the Foundation for the formation of psychology of the game as an independent branch of psychological science and can serve as its theoretical basis.

Keywords: psychology of the game; relations of the game with the formation and functioning of mental mechanisms of human development; cultural and historical theory of development of higher mental functions.

Психология игры занимает в мировой и отечественной психологии некоторое промежуточное положение: являясь по преимуществу областью возрастной и педагогической психологии, она тесно переплетена с другими отраслями науки, с гуманитаристкой в целом. Отечественная психология внесла значительный вклад в изучение игры, однако революции и эволюции в психологических подходах к пониманию сущности и значения игры еще не стали в истории психологии предметом исследований: исторические подходы к теориям игры носят обзорный, а не аналитический характер. Проблемным остается и вопрос о перспективах становления психологии игры как самостоятельной отрасли психологической науки.

В данной статье предпринята попытка анализа подходов к игре в российской психологической науке в период с начала XX века до середины его 30-х годов с целью выявления узловых этапов развития психологии игры и определение возможностей становления психологии игры самостоятельной отраслью психологической науки. Хронологические рамки обусловлены в первую очередь тем, что в этот период происходят переломные для отечественной психологической науки события: от открытости ходу мирового развития психологии в начале века после революции 1917 г. осуществляются активные поиски собственного пути развития, а после известного постановления 1936 г. ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» происходит идеологизация, автономизация психологической науки и сокращение исследований игры.

К началу XX века в психологии игры уже был выдвинут ряд продуктивных теорий о биологических и социальных основах игры, даны ее определения, предложены первые научно обоснованные классификации игр. В России распространены были взгляды на игру Ф. Шиллера, Г. Спенсера, в психологии весьма популярны были теоретические подходы К. Грооса, С. Холла, В. Вундта, Дж. Селли, Д.А. Колоцца, практические разработки Ф. Фребеля и др. Развивающаяся российская педагогическая психология могла внести в свой арсенал и достижения отечественных специалистов: К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Е.А. Покровского и др. Так, определенную научную и практическую ценность составляли замечания К.Д. Ушинского о

глубоких социальных и народных корнях игры: «Детские игры ожидают еще своего историка, который с удивлением заметит, как какая-нибудь игра с необыкновенной верностью и даже точностью, потерявшей иногда всякий смысл, передавалась из поколения в поколение, через несколько тысячелетий» [10, с. 498]. Он же, признавая заслуги Фребеля в том, что тот «взглянул на детскую жизнь как на жизнь» и «обратил преимущественное внимание на игры детей», критиковал Фребеля за то, что тот при подходе к играм «слишком увлекся, слишком систематизировал их, и придумал много таких, в которых мало детского» [10, с. 497].

В целом, в психологической науке начала XX века игра рассматривается в первую очередь как воспитательное средство, а взгляды не ее основы и сущность заимствуются психологами из философии, физиологии, искусствознания. Так, П.Ф. Каптерев отмечал, что игра, наряду с тем, что способствует наибольшему подъему эмоциональной стороны человека, доставляет чувство самоудовлетворения, вызывает «расположение к дисциплине, столь необходимой в воспитании, по собственному почину играющих, а не по команде» [5, с. 692]. Авторитетные в начале века в области педагогической психологии отечественные психологи также говорят только о ее педагогическом значении в воспитании детей: Н.С. Карцов пишет, что игры, давая ребенку «приятное занятие, делают счастливыми переживаемые им годы детства», подчеркивает роль воображения в игре, но не задается задачей дать ее определение [6, с. 95]; А.П. Нечаев указывает на то, что «В игре ребенок упражняет свои здоровые пробуждающиеся инстинкты, игра же служит ему часто средством лучше закрепить в своей памяти недавно полученные знания» и призывает: «Умейте только воспользоваться игрою – и она станет лучшим помощником в воспитании» [8, с. 80]. Господствовал, таким образом, не собственно психологический, а педагогический подход к игре, когда в центре внимания были только детские игры как средство воспитания, но обращения к психическим механизмам, к возрастной эволюции игры, к поискам понятий, адекватно отражающим психологическую суть игры, не было.

Только к первой половине 20-х годов созревают предпосылки для выявления связей игры с формированием и функционированием психических механизмов развития человека. За рубежом это связано в первую очередь с исследованиями З. Фрейда, Ж. Пиаже и К. Леви-

на. Фрейд видел склонность ребенка к игре в тенденции к навязчивому воспроизведению невротических впечатлений, Пиаже связал возрастную эволюцию игры с переходом от сенсомоторных замещающих действий – к символическим играм в воображении, К. Левин – с поведением в среде, воспринимаемой и переживаемой субъектом. Именно мотивация, когнитивное развитие и характеристики игровых ситуаций становятся центральными ориентирами в поисках новых средств воспитания «нового человека» в отечественной психологии второй половины 20-х – середины 30-х годов прошлого века. Два этих импульса: достижения мировой психологической науки и поиски в послереволюционный период средств развития «нового человека» обусловили направления исследований игры. Автором нового подхода к игре стал Л.С. Выготский, чьи теоретические воззрения на игру эволюционировали весьма быстро. Если в «Педагогической психологии» (1925 г.) он вполне в согласии с Гроосом подходит к игре как воспитательному механизму инстинкта, первой форме сознательного поведения, то уже в работе «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930 г.) он пишет: «наши эксперименты приводят нас к заключению, что игра есть основной путь культурного развития ребенка и в частности развития его знаковой деятельности» (3, с. 69). В получившей мировую известность статье (конспекте лекции) «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» (1933 г.) Выготский связывает мотивацию игры с возникновением у ребенка нереализуемых непосредственно желаний, саму игру называет воображаемой иллюзорной реализацией нереализуемых желаний («обобщенных аффектов»), а критерием выделения игровой деятельности из других форм считает создание ребенком мнимой ситуации. Выготский, говоря о роли игры в психическом развитии ребенка подчеркивает, что «игра и создает зону ближайшего развития ребенка. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя» [4, с. 220]. Не будет лишним упомянуть, что подходы к игре в трудах педологов того времени отличаются недооценкой ее роли в развитии ребенка и отсутствием попыток обнаружения ее психических механизмов. Так, в учебнике под редакцией Залкинда отмечено только, что игра – «первая форма проявления активного и целевого отношения ребенка к окружающей среде», в ней он «начинает ставить себя в определенные отношения с людьми» [9, с. 54], а П.П. Блонский писал о том, что не лю-

бит терминов «игра» и «игрушка», т.к. игрой «называют самые разнородные деятельности ребенка, и таким образом термин становится очень широким и расплывчатым», а игрушкой называть все любимые детские вещи нет нужды, «это также вносит неясность» [2, с. 186].

Сила подхода Выготского к игре – во включенности подхода к ней в общую культурно-историческую теорию развития высших психических функций, в системном описании психических механизмов возрастной эволюции игры, в формулировке тех понятий, раскрывающих суть игры, которые становятся ключевыми в подходах к игре в российской (а сегодня – и мировой) педагогической и возрастной психологии, психологии развития.

Возобновленные в 40-е – 50-е годы продуктивные исследования игры в отечественной психологии неразрывно связаны с теоретическими подходами Выготского. Так, понятие мнимой (воображаемой, вымышленной) ситуации, создающее возможность содержательного психологического анализа игры, используют и Д.Б. Эльконин и А.Н. Леонтьев и др. Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова считают, что «воображаемая ситуация может быть осмыслена как то, что реализуется в роли, делает предмет (игрушку) средством игры и позволяет реализоваться собственной деятельности» [7, с. 47].

Однако и Выготский, и его последователи ограничивали рассмотрение игры только доподростковым возрастом (Выготский полагал, что к подростковому возрасту игра заменяется воображением). Д.Б. Эльконин считал высшей формой игры игру сюжетно-ролевую, в которой отражаются стремление ребенка к участию в общественных отношениях. Эти установки, на наш взгляд, повлияли на дальнейшие исследования игры в российской психологии: игры взрослых (в том числе азартные, социальные, имитационные) начали исследоваться психологами только в последние десятилетия, до этого игра рассматривалась как безусловно положительный феномен, ее асоциальные аспекты игнорировались. О социокультурных аспектах игры позднее стали говорить только в антропологическом, семиотическом, культурологическом аспектах. Так, М.М. Бахтин показывает, что в определенном смысле можно говорить об игре как о специфическом текущем состоянии общественного сознания, когда «в карнавале сама жизнь играет, а игра на время становится самой жизнью. В этом специфическая природа карнавала, особый род его бытия». Ю.М. Лотман подходит к игре как к особого типа модели действительности: «Она

воспроизводит те или иные ее стороны, переводя их на язык своих правил». Можно сказать, что возрастные ограничения в подходах к игре и рассмотрение только ее развивающих возможностей, без исследования ее негативных проявлений, в определенной мере ограничивали возможности рассмотрения психологических аспектов игр на протяжении всей жизни человека, выявление опасных для развития человека аспектов игровой деятельности, что способствовало сохранению психологии игры только в рамках педагогической и возрастной психологии.

Намечены ли в отечественной психологии иные, не совпадающие с теорией Выготского подходы к игре? На наш взгляд, из современников Выготского можно указать на подходы В.В. Зеньковского, покинувшего Россию в 1920 г., который указывал не на «физиологию», а на гуманистический смысл игры: «игра есть особая сфера жизни в нас, в которой и объект деятельности является иным, чем обычно, и наше отношение к нему особое. Психологически игра может быть определена не как деятельность, цель которой в ней самой, а как деятельность, служащая целям телесного и психического выражения чувства». В определенном смысле отход от взглядов на игру как на мнимую ситуацию и исполнение ролей содержится во взглядах И.Е. Берлянд, которая, указывая на то, что роль является слишком крупной единицей анализа игры, что при таком подходе рассмотрение игра теряет психологическую природу, поскольку здесь воссоздается внешняя социальность взрослых, предлагает считать единицей игры игровое действие, изображающее «серьезное» действие, при этом «сознание ребенка рождается в игре и может быть понято как феномен игры, и что сознание это проявляется как единство и сопряжение сознания собственно предметного мира, самосознания (сознания Я) и сознания другого человека (сознания Ты)» [1, с. 57]. Однако оба описанных подхода можно рассматривать как продолжение, расширение, дополнение подходов к игре Л.С. Выготского, его учеников и последователей. Именно идеи Выготского являются определяющими ориентирами в осуществлении научно-психологических исследований игры современными исследователями (Н.Н. Вересов, М.А. Гузик, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, О.В. Рубцова, Л.И. Эльконинова и др.). На наш взгляд, альтернативных теорий и концепций, способных продуктивно влиять на психологическую науку, психологическую и педагогическую практику, сегодня в нашей стране не предложено.

Таким образом, отечественная психология, в дореволюционный период рассматривающая игру только как средство воспитания, после революции, в лице Л.С. Выготского, указавшего на социокультурную основу игры и вскрывшего психологические механизмы ее действия, закладывает основы формирования психологии игры как отрасли науки. Сегодня, когда компьютерные индивидуальные и сетевые игры, исторические имитации, флеш-мобы и прочие проявления игровой деятельности и игровых отношений в обществе (речь идет даже о геймизации социальных процессов) становятся одной из важных характеристик социальной среды, требуется увеличение числа их исследований, и подходы к игре, разработанные в отечественной психологической науке 30-х годов вполне могут, по нашему мнению, применяться в таких исследованиях в качестве теоретической базы.

Литература

1. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. – Кемерово: «Алеф» Гуманитарный центр, 1992. – 96 с.

2. Блонский П.П. Педология. 2-е изд. – М.: Издательство «Работник просвещения», 1925. – 318 с.

3. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 6. Научное наследство. – М.: Педагогика, 1984. – С. 6–90.

4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл. Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.

5. Каптерев П.Ф. История русской педагогии. Издание второе, пересмотренное и дополненное. – Петроград: Книжный склад «Земля», 1915. – 746 с.

6. Карцов Н.С. Записки по педагогической психологии. 2-е, исправленное и значительно дополненное издание. – СПб: Типография «Родник», 1912. – 174 с.

7. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры: культурно-исторический подход. – М.: Левъ, 2017. – 344 с.

8. Нечаев А. П. Курс педагогической психологии для народных учителей. – Пг.; М.: Т-во «В.В. Думнов, наследн. братьев Салаевых», 1916. – 184 с.

9. Педология. Учебник для дошкольных отделений педагогических техникумов. Под ред. проф. А.Б. Залкинда. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. – 231 с.

10. Ушинский К.Д. Отчет о командировке за границу // Собр. соч. в 11 томах. Том 3: Педагогические статьи 1862–1870 гг. – М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук, 1948. – С. 453–586.

А.А. Грачев
доктор психологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник ФУБУН «Институт психологии
Российской академии наук», г. Москва, Россия

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА 1970-х – 80-х ГОДОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА (на примере социально-психологической службы производственного объединения «Курганприбор»)

****Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00259А***

Аннотация. На примере становления психологической службы производственной организации показано, что эффективное взаимодействие службы с научным учреждением позволяет обогатить как науку, так и практику. В результате взаимодействия службы производственного объединения «Курганприбор» с Институтом психологии Академии наук СССР отечественная организационная психология в 1970-е – 80-е годы получила стимул к своему развитию и стала соответствовать мировому уровню организационной психологии. Представлена модель психологической службы промышленного предприятия, включенной в систему социального управления производственной организацией и ориентированной на удовлетворение жизненных интересов персонала. В работе этой службы ее основной формой является психологическое проектирование организационной среды жизнедеятельности персонала. Показано, что этот опыт работы может использоваться в современной организационной психологии.

Ключевые слова: теория организационной психологии, практика организационной психологии, организационная психология 70-х – 80 годов прошлого века, психологическая служба промышленного предприятия, социальное управление, жизненные интересы персонала, критерии эффективности работы службы, формы работы службы, среда жизнедеятельности персонала, проектирование среды.

A.A. Grachev

RUSSIAN ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY OF THE SOVIET PERIOD OF THE 1970 TH – THE 80 TH YEARS: THEORY AND PRACTICE (on the example of the socio-psychological service of the production association «Kurganpribor»)

Annotation. On the example of formation of the psychological service production organization shows that effective cooperation with scientific institution enables you to enrich both science and practice. As a result of interaction of service of production association "Kurganpribor" with Institute of psychology of Academy of Sciences of the USSR domestic organizational psychology in 70th-80th years received

incentive to the development and began to correspond to the world level of organizational psychology. The model of psychological service of the industrial enterprise included in the system of social management of the production organization and focused on satisfaction of vital interests of the personnel is presented. In the work of this service, the main form of work is the psychological design of the organizational environment as the environment of the life of the staff. It is shown that this experience can be used in modern organizational psychology.

Keywords: theory of organizational psychology, practice of organizational psychology, organizational psychology of the 70s-80s of the last century, psychological service of industrial enterprise, social management, vital interests of personnel, criteria of efficiency of service, forms of service work, environment of personnel activity, design of environment.

Несмотря на то, что *организационная психология* получила признание как прикладная наука, можно утверждать, что она продолжает находиться в процессе своего становления. Предмет и проблемное поле организационной психологии стали объектом специального анализа в недавней работе А.Л. Журавлева и А.Н. Занковского [5], которые определяют, что а) психология труда и организационная психология непосредственно связаны друг с другом, б) дальнейшая гуманизация управления повышает востребованность организационной психологии, определяя ее центром изучения человека в организации.

70-е – 80-е годы 20-го века явились знаменательным этапом в развитии современной организационной психологии: именно в этот период научные исследования и практическая работа в этой области оформились в относительно *целостную систему знаний* [2; 8; 11; 12; 13; и др.], которая в значительной степени составила содержание и определила перспективы современной организационной психологии [3].

Эту систему знаний в настоящее время как зарубежные (что очевидно), так и отечественные психологи связывают преимущественно с развитием западной организационной психологии. Это оправданно, однако в этой связи заслуживает внимания отечественный опыт работы психологических служб промышленных предприятий в 1970-х – 80-х годах, до сих пор остающийся незаслуженно забытым (см., например [1; 4; 7; 9; 10; и др.]). В ряду этих служб особое место занимает опыт работы социально-психологической службы производственного объединения «Курганприбор» (в дальнейшем будем называть СПС), деятельность которой соответствовала требова-

ниям науки и практики организационной психологии как того времени, так и современной организационной психологии.

В работе этой службы, находившейся во все время своей деятельности в тесном взаимодействии с Институтом психологии АН СССР, можно выделить три этапа:

1. Работа по социально-психологическим проблемам адаптации молодого рабочего, результатом которой стала защита в 1976 году генеральным директором ПО «Курганприбор» Е.В. Тарановым кандидатской диссертации.

2. Внедрение социально-психологического знания в управление производственной организацией [6].

3. Создание в 1980-м году социально-психологической службы, которая а) во взаимодействии с Институтом психологии АН СССР (Б.Ф. Ломов, Ю.М.Забродин, Е.В.Шорохова) разрабатывала и апробировала концепцию психологической службы производственной организации, б) работала как подразделение, обеспечивающее управление объединением. Во взаимодействии службы с Институтом психологии ведущую роль играл сектор (затем лаборатория) социальной психологии: Е.В. Шорохова (руководитель), О.И. Зотова (координатор), А.Л. Журавлев (психология управления, промышленная социальная психология; анализ опыта работы отечественных служб промышленных предприятий; соавтор ряда работ с сотрудниками СПС), П.Н. Шихирев, С.К. Рощин, В.А. Соснин (все трое – анализ состояния зарубежной организационной психологии).

Состояние организационной психологии тех лет было представлено в классическом руководстве по организационной психологии, вышедшей в США под редакцией М. Доннетта в 1976 году [16]. Интересно сравнить основные положения, представленные в этом труде, с подходом СПС, в первую очередь, – с книгой «Человек в производственной организации», вышедшей в 1981 году [14]. При этом следует заметить, что в связи со спецификой информационных контактов между СССР и Западом в то время доступ к зарубежной литературе был чрезвычайно ограничен. (С руководством Доннетта работники СПС познакомились лишь после выхода своей книги – в первой половине 80-х).

Поскольку служба «Курганприбора» ставила как теоретические, так и практические задачи, можно сравнить подход, сформированный в рамках службы, с состоянием организационной психологии, пред-

ставленным в руководстве Доннетта. Несмотря на некоторую идеологическую ангажированность нашей книги, выразившуюся в обозначении преимущества социалистических организаций над капиталистическими (более выраженная гармоничность и гуманистичность первых, что не было лишено оснований, особенно в то время), подход СПС как в теоретическом, так и в практическом смыслах отвечал требованиям того времени. И не случайно одна из первых зарубежных публикаций о службе вышла в Японии.

Теория организационной психологии

В 1970-х – 80-х годах на Западе сформировался *общий подход* к организационной психологии, который был основан на трех основных положениях: а) в качестве главного объекта организационной психологии выступает человек в социальной организации, б) основу организационной психологии составляет системный подход, в) организационная психология служит основанием для принятия тех или иных управленческих решений.

Первое положение было связано с решением вопроса о том, каким образом связаны человек и организация. Часто, как в СССР, так и на Западе, человек-работник понимался как элемент организации. В руководстве Доннетта были лишь намечены тенденции, связанные с усилением роли «человеческой составляющей» организации. Так, К. Аргирис, считая, что традиционная промышленная психология руководствуется главным показателем – организационной эффективностью, призывает к большему вниманию к интересам персонала со стороны психологов [16].

Такой подход в те годы в значительной степени был обусловлен и развитием *гуманистической психологии*. В этой связи А. Маслоу говорил о том, что развитие организационной психологии связано с формированием эупсихологии, обеспечивающей управление, направленное на удовлетворение высших потребностей человека, а Ф. Херцберг призывал руководителей и рабочих получать от психолога не только практическую помощь, но и представления о смысле их собственного труда и жизни [18]. Однако, несмотря на призывы к гуманизации организаций, такой подход как в теории, так и на практике реализовался слабо.

Лишь в наше время такой подход в некоторой степени реализуется в *управлении человеческими ресурсами* как наиболее прогрессивной модели управления персоналом.

В то же время в подходе СПС была заявлена совершенно определенная позиция. Человек и организация – две взаимодействующие системы, имеющие область пересечения интересов: как человек, так и организация предъявляют друг к другу требования, в результате чего человек имеет определенные обязанности по отношению к организации, а организация предстает как среда жизнедеятельности работника.

Такой подход в западной организационной психологии так же четко определился позже: в руководстве по организационной психологии 2003 года под редакцией В. Бормана, Д. Аустин и М. Бартунек на основе анализа многочисленных исследований делается вывод о том, что современный психологический подход к организационному развитию состоит в усилении роли гуманистической составляющей этого развития – рассмотрении организаций и людей как относительно *фиксированных сущностей* (этот подход, с точки зрения авторов, четко определился в последние (перед написанием руководства 2003 года) десятилетия [17].

В деятельности СПС как гуманистический, так и системный подходы были обеспечены и на общетеоретическом, и на организационном уровнях, что было отражено в двух основных документах, регламентирующих работу службы в объединении «Курганприбор» – в стандарте предприятия «Социальное управление. Порядок работы по социальному управлению. Основные положения» и в «Положении о социально-психологической службе», утвержденных в 1983 году.

В этих документах было определено, что а) социальное управление направлено на удовлетворение потребностей и интересов работников, развитие их личности, б) содержанием социального управления является организация среды жизнедеятельности работников объединения на основе социального планирования. В соответствии с таким подходом социально-психологическая служба объединения определялась как *основной инструмент* социального управления.

В соответствии с системным подходом были определены три уровня социального управления со специфичными для каждого уровня критериями эффективности:

1. На уровне «человек – рабочее место» социальное управление направлено на повышение удовлетворенности работника различными сторонами своей жизнедеятельности (как на производстве, так и в

быту), оптимизацию его психофизиологического состояния, повышение уровня развития личности.

2. На уровне «группа – рабочая зона» социальное управление заключается в оптимизации социально-психологического климата и повышении уровня развития рабочих групп.

3. Социальное управление на уровне производственных подразделений и организации в целом заключается в удовлетворении общих социальных требований персонала.

Такой *гуманистически ориентированный подход* позволил организовать целостную систему социального управления объединением, при котором социально-психологическая служба выступала инструментом управления и была направлена на работу по удовлетворению интересов персонала.

Практика организационной психологии

Внедрение организационно-психологического знания на практике, в основном, происходит в *форме организационного развития*. В руководстве Доннетта развернутую характеристику методов организационного развития того времени дает М. Бир [16]; описание методов, используемых СПС «Курганприбора», содержится в упомянутых выше Стандарте и Положении, научно-практических отчетах того времени и публикациях сотрудников службы.

Среди методов, выделенных Биром, следующие:

1. Диагностические, направленные на выявление проблем организации.

2. Методы вмешательства (интервенции) – в структуру и процессы организации.

Методы вмешательства в структуру Бир считает наиболее эффективными по сравнению со всеми остальными методами. В этой связи он рассматривает обогащение труда, оптимизацию кадровой системы (комплектование штатов, организационная и ролевая структуры), системы оплаты. Цель же методов вмешательства в процессы Бир видит в создании условий для постоянных организационных изменений.

3. Тренинговые, цель которых Бир видит прежде всего в подготовке организации для изменений.

4. Интегрированные (комплексные), предполагающие синтез вышеперечисленных методов.

По поводу использования методов необходимо сделать два замечания. Во-первых, как в то время, так и сейчас, многие психологи делают акцент на тестировании и проведении тренингов, видя именно в этом основное содержание своей работы. В этой связи Ф. Херцберг говорит о том, что таких психологов могут принимать, главным образом, те, кто использует психолога для обоснования «делового» подхода к персоналу, основанного на рационализме и игнорирующего высшие ценности человека [18]. Но основную задачу он видит все-таки в *преобразовании организационной среды* на основе учета мотиваторов (преимущественно) и гигиеников.

Во-вторых, анализируя опыт проектирования работы (прежде всего – скандинавских стран) в обобщающем исследовании «Проектирование труда в Европе», Б. Андерсон с соавторами выделяют некоторые особенности опыта проектирования в прогрессивных организациях. Прежде всего, они отмечают, что большинство инноваций в области проектирования труда было обусловлено не потребностями персонала, а производственными требованиями. Но сами авторы считают, что в проектировании именно человек должен быть «привилегированной составляющей» [15]. Однако есть препятствие на пути участия психологов в проектировании организации. К. Аргирис, анализируя опыт взаимодействия психологов с руководителями, говорит о том, то руководители старого типа, как правило, выступают против участия психолога в организационном проектировании [16].

В СПС «Курганприбора» это препятствие было преодолено за счет того, что психологи, не считая себя ведущими специалистами в области организации производства, в своей работе реализовали *основную функцию* СПС – быть инструментом именно *социального управления* – работать на интересы персонала, имея в виду то, что реализация этих интересов имеет, как следствие, производственную эффективность.

Такая позиция СПС, связанная с приоритетом интересов персонала в работе службы, в 1970-е – 80-е годы, надо признать, не встречала горячей поддержки со стороны психологов и социологов, работающих в службах предприятий: большая часть из них считала, что служба должна, в первую очередь, повышать производительность труда работников предприятия. А вот у руководителей-производственников приоритет интересов персонала в работе службы встречал поддержку. Эта позиция подкреплялась результатами про-

веденных СПС опросов работников объединения: инженеры и рабочие, отвечая на вопросы анкеты, разработанной для определения ответственности по решению социальных вопросов, возлагали наибольшую ответственность именно на руководителей, а не на профсоюзные комитеты. Характерно и то, что сами руководители эту ответственность принимали на себя.

Такой подход в сочетании с уже определенным выше системным подходом позволил выделить *формы работы* СПС на трех основных уровнях (критерии эффективности каждого из уровней обсуждались выше). Эти формы были представлены в Положении о службе (обсуждалось выше).

Уровень «человек – рабочее место»:

обучение мастеров и бригадиров работе по социальному управлению (индивидуальные формы организации труда);

- предоставление мастерам и бригадирам необходимой информации об их подчиненных;
- индивидуальные формы оптимизации психофизиологического состояния;
- оперативный контроль процесса социального управления;
- индивидуальные психологические консультации;
- мероприятия по развитию социальной активности подчиненного.

Уровень «группа – рабочая зона»:

обучение мастеров и бригадиров работе по социальному управлению (бригадные формы организации труда);

- предоставление мастерам и бригадирам необходимой информации о социально-психологическом климате и уровне развития бригад;
- разработка необходимых мероприятий по оптимизации социально-психологического климата, группового поведения и повышению уровня развития бригад;
- оперативный контроль процесса социального управления;
- групповой тренинг с целью оптимизации делового и межличностного взаимодействия, подготовки к совместной деятельности.

Уровень производственных подразделений и организации в целом:

- разработка перспективных планов по социальному управлению;
- обучение руководителей работе по социальному управлению;

• предоставление руководителям необходимой социальной информации о подразделении;

• оперативный контроль процесса социального управления.

Несмотря на то, что все эти формы в работе службы были представлены неравномерно, важен тот факт, что все они в работе использовались, что позволяло проводить их апробацию. При этом особое значение имело *психологическое проектирование организационной среды* как среды жизнедеятельности, в котором психологи участвовали как а) фасилитаторы проектных групп, разрабатывающих годовые планы социального развития подразделений, б) преподаватели курсов социального управления на трех основных уровнях (мастера и бригадиры, руководители среднего звена, топ-менеджеры), в) эксперты, оценивающие социальные проекты. Важным было то, что проработка проблем организации в группах принятия решений (в то время такая форма работы еще не называлась организационным тренингом, хотя по сути была именно им) осуществлялась не по областям производственной эффективности, а по областям, представляющим жизненные интересы персонала, которые соответствовали разделы плана социального развития, имеющего обязательную структуру: обогащение содержания труда; совершенствование системы оплаты труда; улучшение условий труда, охрана здоровья и техника безопасности; разработка рациональных режимов труда и отдыха, средств восстановления состояния работников; повышение социальной значимости результатов труда; совершенствование системы профессионального роста; адаптация молодых рабочих; совершенствование системы социальной информации (каналы прямых и обратных связей); улучшение жилищно-бытовых условий; организация свободного времени; обеспечение возможностей для реализации социальной активности (самоуправление, техническое творчество, общественно-политическая активность).

Видно, что перечисленные области достаточно полно представляют собой жизненные интересы персонала. В этом отношении такое структурное проектирование кажется более обоснованным, чем это дано в руководстве Доннетта.

Таким образом, социально-психологическая служба производственного объединения «Курганприбор» во взаимодействии с Институтом психологии АН СССР в 70-е – 80-е годы прошлого столетия как на теоретическом, так и на практическом уровне соответствовала

требованиям организационной психологии не только своего исторического периода, но и во многом современным требованиям. Это вполне позволяет использовать опыт работы службы и в наше время.

Конечно, существенным для развития службы было то, что в то время «Курганприбор», как и почти все остальные предприятия, на которых были известные службы, был предприятием оборонным, что обеспечивало особый режим финансирования. В наше время есть ограничения на возможности предприятий организовывать у себя такие службы. Однако это обстоятельство преодолевается следующим образом: а) социальные функции в значительной степени могут реализовать *службы человеческих ресурсов*, что некоторые из них и делают, б) представленный опыт работы может в значительной степени быть использован при подготовке руководителей, которые по своему назначению призваны, наряду с производственными, удовлетворять интересы персонала.

Литература

1. Боровик В.С., Журавлев А.Л., Крылова Н.В. Проблемы «Службы человека» на производстве // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 1. – С. 154–160.

2. Бригадная форма организации труда в разных видах трудовых коллективов (социально-психологические особенности). – М.: Институт психологии АН СССР, 1989.

3. Грачев А.А., Журавлев А.Л., Литвиненко Д.А. Основные направления деятельности практического психолога в условиях бригад нового типа // Социально-психологические проблемы бригадных форм организации труда. – М.: Наука, 1978. – С. 203–211.

4. Грачев А.А. Психологическое проектирование производственной организации. СПб.: Ин-т практической психологии, 2008.

5. Журавлев А.Л., Занковский А.Н. Тенденции развития организационной психологии // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 2. – С. 77–88.

6. Журавлев А.Л., Таранов Е.В. Социально-психологические основы опосредованных методов руководства // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – С. 287–304.

7. Зотова О.И., Журавлев А.Л. Психологическая служба промышленного предприятия: поиски, решения // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 1. – С. 155–158.

8. Ломов Б.Ф., Журавлев А.Л. Психология и управление. – М.: Знание, 1978.

9. Самсонов В.Б., Журавлев А.Л. Организационные формы и направления работы психологической службы ПО «Электростальтяжмаш» // Социально-

психологическая служба промышленного предприятия: теория, опыт, практика. – Курган. – 1983. – С. 51–58.

10. Служба социального развития предприятия: практическое пособие. – М.: Наука, 1989.

11. Совместная деятельность: методология, теория, практика / отв. ред. А.Л. Журавлев, П.Н. Шихирев, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1988.

12. Социально-психологические проблемы бригадной формы организации труда / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1987.

13. Социально-психологические резервы повышения эффективности деятельности трудового коллектива / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Институт психологии АН СССР, 1989.

14. Таранов Е.В., Грачев А.А., Гюппенен В.Н. Человек в производственной организации. – Курган: Советское Зауралье, 1981.

15. Anderson B. et. al. La progettazione del lavoro in Europa. – Milano: Franco Angeli Editore, 1981.

16. Handbook of industrial and organizational psychology/ Ed. M.D. Dunnette. – Chicago: Rand McNally and Co., 1976.

17. Herzberg F. Work and the Nature of Man. – London: Crosby Lockwood Staples, 1974.

18. Handbook of Industrial and Organizational Psychology/ Ed. W.C. Borman et al. – N.Y.: John Wiley & Sons, Inc., 2003.

Д.А. Китова

доктор психологических наук, профессор

ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук»,

г. Москва, Россия

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация. Как социальный институт общества и экономически значимая ценность семья занимает ведущую позицию в структуре научных представлений с древнейших времен, но до сих пор не стала частью традиционного психологического анализа. Структура представлений личности о семье и семейной экономике, уникальные содержательные характеристики этих представлений, ведущие психологические особенности функционирования семейной экономики, несомненно, выступающие факторами психологического благополучия личности, не привлекают должного внимания психологов. Это вызывает необходимость научного осмысления экономических проблем семьи, поиска системы психологических факторов, определяющих успешность ее существования как одной из важнейших социальных общностей.

Ключевые слова: семья, семейные отношения, семейная экономика, община, общественные интересы, аскетизм, свобода выбора, эмансипация, домашнее хозяйство, наемный труд, уровень жизни.

D.A. Kitova

ECONOMIC PSYCHOLOGY OF THE FAMILY: HISTORY OF FORMATION AS INDEPENDENT INDUSTRY

Annotation. As a social institution of economically significant unit, the family has been a leader in the structure of scientific ideas since ancient times, but so far has not become part of the traditional psychological analysis. The structure of the personality's ideas about the family and the family economy, the unique substantive characteristics of these ideas, the leading psychological features of the functioning of the family economy, which undoubtedly act as factors in the psychological well-being of the person, do not attract the proper attention of psychologists.

This actualizes the need for a scientific understanding of the economic problems of the family, the search for a system of psychological factors that determine the success of its existence as one of the most important social communities.

Keywords: family, family relations, family economy, community, public interests, asceticism, freedom of choice, emancipation, household, wage labor, standard of living.

Семейная экономика характеризуется необычайно глубоким проникновением субъективного фактора во все без исключения экономические явления и процессы, проистекающие в рамках семьи. В обустройстве жилища, в характере семейного бюджета и т.д. – во всем наблюдается оригинальный отпечаток свойств и качеств людей, создавших и обустроивших именно этот домашний очаг. Дети, родившиеся и выросшие в конкретной семье, непроизвольно демонстрируют своим поведением, образом жизни и мировоззрением личностные свойства и качества, которые могли сложиться в условиях данного семейного уклада жизни, совместного хозяйства (см. также [5]).

Образ жизни супругов и их взаимоотношения представлены во внешних атрибутах семейной экономики настолько выпукло, настолько доступно стороннему наблюдателю, что остается только удивляться тому, как современные психологи, прикоснувшиеся к социально-экономическим реалиям современной жизни [13, 15, 16; и др.], взялись за исследование крупномасштабных проблем государства и предприятий, игнорируя психологическую проблематику семейной экономики. Семья как объект научного исследования довольно привлекательна, а общий научный багаж знаний накоплен в данной сфере представителями различных специальностей: психологами, педагогами, социальными работниками и др. (см., например [14]) Однако *материальные условия* функционирования семьи, *семейная эко-*

номика в данных исследованиях практически не затрагивается. Сейчас положение меняется.

Роль семейной экономики в общей истории развития человечества невозможно переоценить. Все это, по нашему мнению, должно стать предметом исследования в том числе исторической психологии, в рамках которой эти вопросы пока не рассматриваются [6, 7, 11; и др.]. О возникновении и развитии экономической деятельности семьи приходится говорить с *доисторических* времен. Еще во времена *родового* общества весь объем наследуемого имущества передавали от поколения к поколению. Зарождение семейной экономики означало образование новой формы экономической деятельности, которая вызывала к жизни противоречия с интересами рода. Впоследствии это привело к развалу родоплеменных отношений [12].

В период *разложения родового строя* и в более поздние периоды (*рабовладельческий* и становления *феодального строя*) семья и ее экономические возможности приобрели значительную силу, обеспечивавшую рост экономической деятельности в сфере материального производства. С расслоением общества на классы уже сформировавшиеся трудовые семейные предприятия подразделились по способу производства на специализированные виды деятельности, что сопровождалось повышением уровня благосостояния. Такая более совершенная форма организации семейного труда заняла ведущую роль в хозяйственном механизме общества и оказала прогрессивное влияние на его развитие.

На *капиталистическом* этапе развития родовые семейные предприятия получили еще более широкое распространение и оказывали значительное влияние как на экономику, так и на подготовку молодежи к трудовой жизни. Однако возникновение новых и развитие существующих трудовых семейных предприятий нередко становилось не следствием свободного выбора, а формой экономического и классового принуждения. В этот период *в России* (конец XIX в.) в традиционных отраслях промышленности (например, текстильной) между ее участниками сложились крепкие деловые, религиозные и семейные связи. Изменения в составе владельцев обычно происходили на семейной основе, в результате раздела при наследовании или браков. Соответственно, деловые объединения (торговые дома и паевые товарищества) часто создавались в родственных рамках (отец, сыновья,

братья, зятья и т.д.), что усиливало влияние семейной экономики на становление общественных отношений того периода.

В работе «Социология семьи» Е.М. Черняк анализирует три основных исторически сложившихся подхода к семье и семейной экономике, которые на российской почве приобрели своеобразный национальный колорит [18].

Первый подход к семейной экономике и в целом к семье восходит к идеям Платона, его концепции образцового государства. Он полагал, что для процветания государства все личное должно всецело подчиняться общему, иначе равенство невозможно. Чтобы обеспечить равенство, гражданам следует «отказаться от имущества, личного хозяйства, семьи, личных радостей. Свой дом, жена, дети рождают эгоизм, противопоставлены обществу» [18, с. 9]. Платону принадлежит идея общности жен, которая доводит до логического завершения процесс уничтожения частной собственности, в том числе и семейной. Мужчины и женщины свободны от семейных отношений, а брачные союзы ежегодно возобновляются по жребию так, чтобы он и она могли иметь одного за другим 15–20 партнеров из числа лиц противоположного пола. Общность жен и детей Платон органически связывал с общностью имущества.

В русле этих же идей развивалось учение Томмазо Кампанеллы, согласно которому моногамия и общественная собственность несовместимы, ибо первое является олицетворением частной собственности, индивидуализма и эгоизма. «Собственность образуется у нас и поддерживается тем, что мы имеем каждый свое жилище и собственных жен и детей, – писал он в «Городе солнца». – Отсюда возникает себялюбие… когда мы отрешимся от себялюбия, у нас останется только любовь к общине» [8, с. 23].

Среди российских последователей Платона и Кампанеллы наиболее яркой личностью был В.И. Танеев, который полагал, что люди живут не семействами, а сельскими общинами, а поэтому общественной единицей является не семья, а деревенская община, в которой мужчины и женщины независимы друг от друга и равны. Каждый из них занимается своим любимым делом, чередуя разные виды труда, занятия искусством, воспитание детей, управление общиной. Семья, по мнению В.И. Танеева, должна утратить индивидуальный характер вместе с уничтожением частной собственности, обобществ-

лением жизни и быта людей. В целом это была утопическая концепция коммунизма фурьеристского типа [1].

Общим для всех мыслителей данного направления являлось предположение, что *исчезновение индивидуальной семьи является непременным условием утверждения социального равенства и справедливости в обществе*.

Второй подход, по взгляду на семейную экономику противоположный первому, ориентирован на отказ от семейной собственности. Он берет начало от «Утопии» Т. Мора. В этой книге повествуется о том, как на острове Абракса мудрый правитель философ Утоп уничтожил частную собственность, но оставил индивидуальную семью из 40 и более человек в качестве производственной ячейки общества. Домашнего хозяйства у такой семьи нет (т.е. это общественное хозяйство), она живет в своем доме, но, чтобы не формировалась привычка к частной собственности, каждые десять лет меняет его, выбирая другое жилище по жребию [18].

Первым последователем Т. Мора стал Д. Уинстенли. Он отстаивал главным образом интересы безземельного и малоземельного крестьянства, выступал против частной собственности на землю, требовал ее равного раздела между трудящимися, организовал в 1649 г. в ряде графств совместную обработку пустующих земель. Частная собственность для него неприемлема, но он признает личную собственность и индивидуальное домохозяйство: «Дом каждого человека будет составлять его личную собственность, и вся обстановка, находящаяся в нем, также и запасы, которые он получает со складов, будет принадлежать только ему» [цит. по: 1, с. 9]. В отличие от предшественников, Уинстенли не растворяет индивидуальную жизнь в общественной, а ищет оптимальное сочетание личных и общественных интересов и, что особенно примечательно, переносит «центр тяжести» социальной жизни в семью.

Мыслители XVII в. Э. Морелли и Г. Мабли особое внимание уделили развитию идеи аскетизма и пришли к выводу о необходимости утверждения в обществе концепции уравнительного казарменного коммунизма. Тем не менее, заслуживает позитивной оценки тот факт, что Морелли, не противопоставляя общественное бытовое обслуживание и домохозяйство, «рассматривает их как две бытовые формы обслуживания семьи, взаимно дополняющие друг друга. Эту

простую диалектику не угадывали иногда самые глубокие мыслители, прогнозируя будущее» [18, с. 88].

Общим для мыслителей данного направления было *признание необходимости моногамной семьи и семейной экономики, домашнего хозяйства*. Все они считали, что завтрашний день – за индивидуальной семьей, которой будут присущи автономные экономические и социальные функции.

Третий подход к семье и семейной экономике провозглашает *свободу выбора в области отношений между полами, отвергает вмешательство общества и государства в частную жизнь*. Близко к этим взглядам марксистское воззрение на семью и ее экономику, хотя оно содержит в себе также сочетание различных элементов первых двух подходов.

Предшественником марксизма в провозглашении свободы выбора в семейных отношениях был Ж. Мелье, который считал, что все люди по природе равны, но частная собственность отнимает у них это право. Имущественную зависимость между семьями и внутри семьи, нерасторжимость брака, когда муж и жена ненавидят друг друга и не могут освободиться от брачных уз, он считал несчастьем. Уничтожение частной собственности должно было устранить эту зависимость и утвердить в качестве единственного мотива вступления в брак взаимное влечение и доброжелательство [1].

Эту позицию разделял Г. Бабеф. По его мнению, «плебейское управление» призвано обеспечить уничтожение частной собственности и установить абсолютно равное распределение для каждой семьи через общественные склады.

Против идеи общности имущества и всякой уравнительности резко выступал Ш. Фурье. Он впервые выдвинул *идею распределения* согласно трем критериям – по капиталу, по труду и по таланту, учитывая права собственности и сохраняя неравенство. В его фалангах[6] есть богатые и бедные, но домашнее хозяйство отсутствует. По мнению Фурье, цивилизация создала экономические предпосылки для ликвидации семьи как изолированной хозяйственной единицы общества и создания «домоводческих ассоциаций». Семья, считает он, утрачивает всякое общественное значение, а домашнее хозяйство заменяется общественной кухней и общественным обслуживанием, вследствие чего женщина освободится от домашнего рабства, полу-

[6] Здание особого типа, являющееся средоточием жизни коммуны.

чит возможность включиться в общественное производство и добьется равенства полов.

Как ни разнообразны были позиции мыслителей прошлого, в конечном счете в социальной практике и доныне существует индивидуальная семья со своей частной собственностью и одновременно с ней – общественное богатство, которое позволяет государству смягчать экономическое неравенство путем оказания помощи малообеспеченным семьям.

В российской демократической мысли семейная экономика, можно сказать, растворялась в концепциях эмансипации женщин, достижения их равноправия с мужчинами, в первую очередь, в социальном (а не только в экономическом) смысле. Так, В.Г. Белинский, в 30-е годы XIX в. страстно выступавший против равноправия женщин, со временем отказался от этой идеи и начал трактовать семейные отношения иначе: как уникальное явление, имеющее свою специфику у различных народов. Он писал: «Тайна национальности каждого народа заключается не в его одежде и кухне, а в его, так сказать, манере понимать вещи <…> Кто хочет узнать какой-нибудь народ, тот должен прежде всего изучить его в семейном, домашнем быту» [2, с. 240].

В своих «Литературных мечтаниях» он пришел к выводу о существовании трех *основных мотивов* вступления в брак. Первый «мотив» – брак по принуждению, который является самым гнусным родом браков. Второй – браки по юношеской страсти, «самый опасный вид браков». Третий, самый благонадежный, род браков – брак по рассудку, «где при расчетах не исключается и склонность в известной степени». Собственно *экономической* стороне брака Белинский уделял мало внимания, сосредоточившись в основном на *нравственных* и *эмоциональных* слагаемых семьи. Схожих позиций придерживался и А.И. Герцен, уделив все же определенное внимание и экономическим проблемам. «Экономические вопросы чрезвычайно важны, – писал он, – но они составляют одну сторону целого воззрения, стремящегося наравне с уничтожением злоупотреблений собственности уничтожить на тех же основаниях и все монархическое, религиозное – в суде, в правительстве, во всем общественном устройстве, и больше всего – в семье, в частной жизни, в поведении, в нравственности» [4, с. 184].

Немало критических замечаний в адрес современного ему бытового уклада российской семьи мы находим в творчестве Н.Г. Чернышевского. «Сам брак стал коммерческой сделкой, денежным расче-

том: жених продает себя, невесту продают, – писал он. – При таком начале невозможно хорошее продолжение супружеской жизни. Вот такая семейная жизнь зажиточных сословий! Для простолюдина с каждым днем уменьшается возможность иметь семейство: молодой человек не имеет средств содержать жену, девушка находит любовника, но не выходит замуж: супружество заменяется наложничеством» [17, с. 272].

Многочисленные последователи Чернышевского – В.А. Слепцов, М.И. Михайлов и др. – сосредоточили свое внимание на проблеме эмансипации женщин и нравственных аспектах семьи, а вопросы семейной экономики затрагивали лишь косвенно [2].

Семейная экономика в советской России перестраивалась на коммунистический лад. В первые годы *советской власти* развернулась колоссальная организаторская и идеологическая работа по эмансипации женщин, освобождению их от «домашнего рабства» и вовлечению в общественное производство. Создавались многочисленные организации, разного рода комитеты и группы активного женского движения, работа которых принесла немало пользы. Женщин начали вовлекать в потребительские, сельскохозяйственные и промышленные кооперативы. Народная инициатива и различные формы непосредственной демократии обрели невиданный прежде размах.

Однако уже в начале 1930-х годов началось свертывание демократических форм женского движения. Семье стали придавать остро *политическое значение* в ущерб деловому, в том числе экономическому смыслу, рассматривая ее как средство построения коммунистического общества. Призыв не забывать о «чисто женских вопросах» стал восприниматься как затея классового врага, отвлекающего трудящихся женщин от задач коллективизации и индустриализации. Проблемы облегчения бытового труда женщин обсуждать перестали. От советских людей требовались самоотверженный труд на государство и крайне аскетическая жизнь в быту. Женщин стали максимально вовлекать в общественное производство, в том числе для решения тяжелых, чисто мужских трудовых задач. Через несколько лет после выхода Постановления ЦК ВКП (б) от 15 апреля 1932 г. «Об очередных задачах партии по работе среди работниц и крестьянок» количество женщин-работниц в тяжелой промышленности увеличилось в 5 раз, в каменноугольной промышленности – в 3 раза, в черной металлургии – в 3 раза, в машиностроении – в 5 раз. За годы первой пяти-

летки количество женщин-слесарей выросло в 12 раз, токарей – в 17 раз, машинистов силовых установок — в 20 раз [1, с. 9].

Большевистские идеологи пришли к категоричному выводу о бесперспективности домашнего быта, о необходимости его ликвидации. В течение нескольких лет планировалось обобществить быт, исключить из жизни домашнее хозяйство, отказаться от семьи, от совместного проживания мужа и жены. Нигилистическое отношение к быту дошло до того, что Первый Всесоюзный съезд работниц постановил, что «домашнее хозяйство является вредным пережитком старины» [10, с. 149]. Отсталое кабальное домашнее хозяйство должно было исчезнуть. Необходимо «немедленно же и в самых широких размерах осуществить ту сеть мероприятий и наладить те учреждения, которые перекладывают на пролетарское государство все прежние обязанности работниц» [там же]. Одним словом, был настрой на эмансипацию женщин, которые наравне с мужчинами станут полноценными работниками в общественно обязательном труде.

Принудительную ликвидацию домашнего хозяйства, очага, семьи, искусственное насаждение бытовых коммун в городе и деревне приостановило Постановление ЦК ВКП (б) «О работе по перестройке быта», принятое в 1930 г. Начали поощрять создание огородов, разведение коров, свиней, птицы рабочими и крестьянами. Однако недооценка домашнего хозяйства в обществе осталась вплоть до конца XX столетия.

Обобщая все вышесказанное, можно заключить, что объективный психологический смысл политики советской власти применительно к материальным условиям жизни граждан (в рамках семейной экономики) заключался в следующем:

– лишить семью частной собственности, кроме той, без которой жизнь невозможна;

– изолировать от источников самостоятельного или дополнительного получения доходов, оставив только наемный труд, который оплачивался по усмотрению государства;

– искоренить в людях чувство хозяина даже своего двора, дома, дачи, квартиры;

– изолировать от общества лиц, наиболее склонных к хозяйственной самодеятельности [10].

Однако все эти новации молча, но настойчиво отвергались населением. Широко развернутая пропагандистская акция по дискредитации домашнего хозяйства не дала ожидаемых результатов.

В период *перехода страны к рыночным отношениям*, в 1990-е годы, характер семейной экономики существенно изменился, и российские граждане вынуждены были заново осваивать искусство ее ведения по нескольким причинам. Во-первых, структурная перестройка экономики обесценила профессиональную подготовленность значительной части работающего населения, вследствие чего наемный труд как основной способ добывания средств к существованию неожиданно оказался более непригодным для этого. В стране возникла массовая структурная безработица. Работники с высокой квалификацией оказались невостребованными на рынке труда и были вынуждены начать поиск альтернативных источников дохода. Во-вторых, реформы предоставили российским семьям экономическую свободу, к рациональному использованию которой они психологически не были готовы. Многолетнее давление советской власти на психологию хозяйствующей личности породило иждивенческие настроения, надежды на государственные предприятия и колхозы как на единственный источник получения дохода. Вследствие этого граждане утратили навыки и умения организации хозяйственной самодеятельности без опоры на наемный труд. Но надежды обеспечить себя материально в рамках государственного трудоустройства потеряли смысл после приватизации, вслед за которой практически были ликвидированы и колхозы, и совхозы. В такой обстановке многие семьи остались без привычных средств заработка. В-третьих, привычный уклад семейной жизни, вследствие вторжения рыночных отношений, стал разрушаться. Установившееся за годы советской власти равенство по относительно невысокому уровню материального достатка, тормозившее экономическую конкуренцию, перестало сдерживать притязания членов семьи на лучшее материальное положение. Наиболее экономически активные из них вырвались по доходам далеко вперед, вследствие чего население раскололось на два противостоящих по имущественному положению социального слоя – бедных и богатых. В их взаимоотношениях зародилось серьезное психологическое напряжение, которое при советской власти удавалось приглушить.

Семейная экономика в *современных условиях* имеет мозаичный характер. Надежда только на заработную плату, обретенная гражданами при советской власти, в нынешних условиях не оправдывается: цены на товары и услуги массового потребления продолжают неуклонно подниматься, рост заработной платы значительно отстает

от инфляции и повышения цен на товары первой необходимости. Осознавая эти проблемы, государство постоянно предпринимает меры для повышения материальных условий жизни населения, в том числе снижает налоги, повышает заработную плату, пенсии и пособия, упрощает процедуру открытия малых предприятий, создает новые рабочие места и т.д. Однако эти изменения, хотя и способствуют определенным позитивным сдвигам, но в целом незначительно влияют на общий материальный уровень жизни семь, что вызывает необходимость перевода проблемы в русло психологии.

В заключение отметим, что как социальный институт общества и личностно значимая ценность семья занимает ведущую позицию в структуре научных представлений с древнейших времен, но до сих пор не стала частью обычного психологического анализа. Структура представлений личности о семье и семейной экономике, содержательные характеристики этих представлений, ведущие психологические особенности функционирования семейной экономики, несомненно, выступающие факторами психологического благополучия личности, не привлекают должного внимания психологов. Это побуждает к научному осмыслению экономических проблем семьи, поиску системы психологических факторов, определяющих успешность ее существования как одной из важнейших социальных общностей.

Литература

1. Балова Д.Ю., Китова Д.А. Психологические особенности представлений студентов о создании семьи // Прикладная психология и психоанализ. – 2011. – № 1. – С. 9.

2. Белинский В.Г. Статья восьмая. «Евгений Онегин» // Собр. соч. В 3 т. Т. 3. Статьи и рецензии 1843–1848 / под общ. ред. Ф.М. Головенченко. – М.: ОГИЗ, ГИХЛ, 1948. URL: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0190.shtml (дата обращения: 18.01.2018).

3. Гараганов А.В., Китова Д.А. Методологические принципы исследования потребностей как основы социальной активности личности // Вестник Университета Российской академии образования. – 2016. – № 2. – С. 104–107.

4. Герцен А.И. Письма из Франции и Италии. Письмо одиннадцатое // Собр. соч.: В 30 т. – Т. 5. – М.: Изд-во АН СССР, 1956. – С. 184.

5. Журавлев А.Л., Лященко А.И. Иноземцева В.Е., Ушаков Д.В. Предисловие // Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 5–6.

6. Историческая психология: предмет, структура и методы. – М.: Изд-во МосГУ, 2004.

7. Историогенез и современное состояние российского менталитета. Выпуск 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Е.Н. Холондович. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

8. Кампанелла Т. Город солнца: Научное издание. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1947.

9. Китова Д.А. Материальное самообеспечение личности как предмет психологического исследования // Проблемы экономической психологии. Т. 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 577–601.

10. Китова Д.А. Экономическая психология субъекта жизнедеятельности: теория, методология, практика // Экономическая психология в современном мире / отв. ред. А.Н. Лебедев. – М.: Экон-информ, 2012. – С. 148–161.

11. Королев А.А., Журавлев А.Л., Кольцова В.А. История и психология: неумолчный диалог: учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011.

12. 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.

13. Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.И. Ляшенко, В.Е. Иноземцева, Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

14. Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: коллективная монография. – Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016.

15. Мурадова Н.С. Семейный бизнес как фактор формирования предпринимательской активности детей: На материале Республики Дагестан. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000.

16. Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации: монография. – Тверь: Изд-во Тверск. гос. ун-та, 2019.

17. Чернышевский Н.Г. Избранные сочинения. – М.: Художественная литература, 1989.

18. Черняк Е.М. Социология семьи: учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004.

А.С. Мальгин

студент 4 курса психолого-педагогического факультета
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия
*Научный руководитель – **Э.В. Тихонова**,*
кандидат психологических наук, доцент

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОТЕХНИКИ ПОСЛЕ РЕВОЛЮЦИИ 1917

Аннотация. В статье освещены ключевые события, связанные с зарождением, становлением и ликвидацией психотехники в России после революционных событий 1917 года.

Ключевые слова: психотехника; советская психология; советская политика; И.Н. Шпильрейн; С.Г. Геллерштейн; психологическое воздействие; профотбор; рабочий класс; идеология; научные общества.

A.S. Malgin

DEVELOPMENT OF DOMESTIC PSYCHOTECHNICS AFTER THE 1917 REVOLUTION

Abstract. The article highlights the key events associated with the origin, formation and liquidation of psychotechnics in Russia after the revolutionary events of 1917.

Key words: psychotechnics; Soviet psychology; Soviet politics; I.N. Spielrein; S.G. Gellerstein; psychological impact; professional selection; working class; ideology; scientific societies.

Первая половина XX века – время индустриализации, интерес психологов смещается в сторону трудовой и производственной деятельности. В это время происходят значительные социальные изменения в сознании людей. На второй план уходит ряд научно-практических течений, а активное развитие происходит в таких научных направления как: педология, психотехника, психоанализ и другое. История этих направлений даёт нам целый пласт знаний о всеобщей взаимосвязи и причинно-следственных связях, происходящих в научной среде.

Именно в связи с такими социальными преобразованиями, в 1920-х годах, в России начинает развиваться психотехника. Особое внимание уделяется процессу совершенствования организации труда на основе достижений науки и передового опыта [10].

Опираясь на труды В.А. Кольцовой, Ю.Н. Олейника и Б.Н. Тугайбаевой, можно сделать вывод о том, что становление психотехники связанно как с экономическими предпосылками, так и социальными. Они включают важность решения задач направленных на повышение уровня производительности труда и зависящих от них темпов промышленного и гражданского строительства, а также принятие решений, направленных на управление и нахождение способов профессионального руководства потенциальными возможностями человека. Важным оставалось решение актуальных проблем, связанных с множественными формами оказания влияния на индивида. Особое внимание уделялось новым возможностям работы специалистов по осуществлению психологического воздействия, оказываемого на сотрудников [4].

Само появление и функционирование психотехники в Эсэсэсэрии самым прямым образом было связанно с указом

В.И. Ленина о создании Центрального института труда (признан 28 августа 1921 г.) [9].

К фундаментальным целям ЦИТа можно было отнести следующее:

- проектирование по повышению производительности выполняемых действий исполнителей, осуществляемых при выполнении определённых операций в многоступенчатом процессе производства;
- нахождение оптимальных способов, приёмов и методов трудовой деятельности рабочих;
- создание новых предприятий, с многооперационными производственными циклами;
- организация социально значимых мероприятий, направленных на повышение общего уровня культуры населения и культуры трудовых отношений;
- подготовка квалифицированных трудовых кадров по оригинальной обучающей программе, разработанной ЦИТ на основе доктрины «трудовых установок» Гастева[7].

Основоположником психотехники на территории России является И.Н. Шпильрейн. Одной из величайших заслуг учёного становится открытие лаборатории психотехники, организованной при наркомате труда в 1923 году. Именно тогда, он высказал мнение, что новую молодую науку нужно рассматривать как «прикладную психологию в применении к проблемам хозяйственной жизни» [13]. Затем, в том же 1923 году появляется непосредственно секция психотехники, которая была открыта в московском Институте экспериментальной психологии. Особым событием можно считать период 29 мая – 3 июня 1927 г., когда в Москве на Первой Всесоюзной конференции по психологии труда и профотбору принимается акцепт о создании Всероссийского общества психотехники и прикладной психофизиологии, деятельность которого осуществлялась до осени 1936 года. Председателем созданного общества стал И.Н. Шпильрейн. Под редакцией учёного выходит журнал «Психофизиология труда и психотехника». Выпуск указанного сборника работ осуществлялся с 1928 по 1934 год с периодичностью в 6 выпусков в год. В данном издании публиковались статьи, которые демонстрировали различные подходы (как теоретические, так и практические) к пониманию понятий промышленной психотехники, а также освещались научные достижения в области прикладной психофизиологии. Важно отметить, что активная

научная деятельность И.Н. Шпильрейна была высоко оценена не только среди отечественных учёных, но и среди многих европейских психологов. Спустя некоторое время, И.Н. Шпильрейн и Г.И. Россолимо были избраны в бюро Международной психотехнической ассоциации, где неоднократно отстаивали интересы ещё молодой на тот момент, но очень важной для страны советской психотехники.

Важность и значимость психотехники в России того времени также подчёркивают и частые упоминания о ней в выступлениях видных лиц государства [5]. Так, Сталиным была озвучена речь, которая прозвучала на первой Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности, проводимой 4 февраля 1931 г. Смысл её заключался в том, что необходимо в кратчайшие сроки ликвидировать производственную отсталость Советского государства от западных стран, и параллельно с этим, развить настоящие большевистские темпы сельскохозяйственного производства. На этой же конференции он цитирует Ленина: «Либо смерть, либо догнать и перегнать передовые капиталистические страны» [2]. Но, учитывая значительную поддержку со стороны государственной власти, сотрудники психотехнической лаборатории и их коллеги, входящие в состав психотехнического научного общества, пребывали в бедственном социальном и финансовом положении, тем самым были вынуждены отстраниться от своей профессии. Настало время мирового экономического кризиса. По мнению верхушки, в скором времени начнётся война, где СССР будет противостоять капитализму. Учитывая ситуацию и тенденции в развитии страны, для государства, на первый план вышла задача развёртывания промышленных комплексов, способных реконструировать мирные технологии производства под выпуск военного снаряжения и боевой техники [7].

Проблемой того времени являлся дефицит и текучесть кадров [11]. Как утверждает О.Г. Носкова, причинами такой нестабильности является обострение идеологического противостояния СССР и стран капитализма. Со временем, научная организация труда (НОТ) теряет свою актуальность в государстве. Массово начинают сворачивать свою деятельность некоторые научные сообщества, а лаборатории и институты перепрофилируются. Центральный институт труда (ЦИТ) неоднократно меняет своё название и переходит в ведение то тяжпрома, то оборонной промышленности, то авиационной промышлен-

ности. Но в 1940 году окончательно закрывается. Судьба многих лидеров НОТ была удручающей: арест и расстрел.

Так или иначе, бурное развитие психотехники пришлось на конец 20-х годов, но при этом, появилась опасность чрезмерной развитости практической составляющей психотехнической науки. Такой исход мог бы послужить слишком сильному отрыву практических знаний от теоретической базы. Здесь стоит упомянуть слова С.Г. Геллерштейна, который отмечал, что Шпильрейн прекрасно понимал, если психологическая практика будет представлена несистематизированному развитию, то её ждёт неминуемый разрыв с основополагающим теоретическим пластом психологического знания и всеми теми отраслями психологической науки, без развития и функционирования коих она, при определённых условиях, не может обойтись [3].

Ситуация усугубляется и тем, что с 1930-х годов, усиливается критика по отношению к членам Всероссийского общества психотехники и прикладной психофизиологии (ВОПиПП), секции психотехники Ассоциации естествознания Коммунистической академии и др. Подтверждающим фактом этого стало обвинение И.Н. Шпильрейна в популяризации пропитанного идеалистической концепцией интегрального направления психологии личности, предметом которого является личность в её разных гносеологических, онтологических и культурных положениях («Персонология»), разработанного В. Штерном [4]. В 1932 г. в Институте психологии и психотехники принимается резолюция ячейки ВКП (б) «о необходимости взять под обстрел марксистско-ленинской критики психотехнику и педологию» [6]. Все попытки опровергнуть принимаемые решения – отвергаются. В этот момент, И.Н. Шпильрейн говорит о самом важном на тот момент, а именно о том, что из-за отсутствия психотехнического образования, с трудовых мест будут сниматься опытные работники. Причиной эму станет непрофессиональное использование тестов по профотбору, где рабочие могут получить низкие баллы. Важно чётко понимать права и обязанности психотехников, которые необходимо утвердить в самое скорейшее время. Если этого не сделать, говорит И.Н. Шпильрейн, то это приведёт к серьёзным негативным последствиям [14].

Но, несмотря на все попытки отстаивать необходимость психотехнической науки, правительственными силами ликвидируются в 1933 году секция психотехники в Государственном институте экспериментальной психологии [4]. В 1934 году по приказу Совета народ-

ных комиссаров РСФСР были закрыты 29 психотехнических научно-исследовательских институтов. Приказом министра путей сообщения прекращена практика психотехнических испытаний на железной дороге, закрыт журнал «Советская психотехника» (до 1932 г. «Психотехника и психофизиология труда») и т.п. [17]. По приказу Народного комиссариата просвещения РСФСР «О ликвидации в школах профконсультации и профотбора» строго были запрещены все возможные занятия по профконсультированию и профотбору проводимых на базе школ [6].

Наступает 1935 год. Массовую популярность приобретает Стахановское движение. В связи с этим, снова подвергаются критике все формы психотехнического отбора, и связанные с ним, процессы установления нормативно обоснованных затрат времени на выполнение единицы конкретной трудовой нормы. О данном периоде пишет О.Г. Носкова, которая приводит пример из стенографического отчета о Первом Всесоюзном совещании рабочих и работниц-стахановок 14–17 ноября 1935 г.: «Ученые бездельники, окопавшись в научных институтах и управлениях НКПС, к нашему стыду, занижали наши возможности, устанавливали явно преувеличенные нормы простоя. Сейчас эти лжеученые бездельники разоблачены тов. Кагановичем» [8].

Высокую популярность получает статья К. Баумана «Положение и задачи советской науки». В этом труде, уже видный партийный деятель и Член ЦК ВКП(б), обвиняет учёных в недостаточной разработанности научно-исследова-тельской работы, которая не соответствует бурному подъёму и росту технического и промышленного производства в стране. В ноябре 1935 года на Первом Всесоюзном совещании стахановцев в Кремле (Москва), им цитируется речь руководителя страны: «данные науки, данные технических справочников и инструкций противоречат требованиям стахановцев о новых, более высоких технических нормах» [2].

26 января 1935 года арестовывают лидера отечественной психотехники И.Н. Шпильрейна. По приказу КГБ 26 декабря 1937 года – И.Н. Шпильрейн, обвинённый в антисоветской пропаганде, приговаривается к расстрелу.

По данному событию было высказано и написано много предположений о причинах случившегося. Одной из наиболее популярных причин, считается написанный труд И.Н. Шпильрейна в соавторстве с Д.И. Рейтынбаргом и Г.О. Нецким «Язык красноармейца: Опыт ис-

следования словаря красноармейца московского гарнизона» [16]. Учёные провели исследование, которое выдало слабые результаты по показателям интеллекта у рабочих и крестьянского населения. Ими было дано заключение о том, что рабочим и крестьянам присуще: весьма сильно ограниченный словарный запас, безграмотность, конкретно-ситуативный характер мышления. Так же был описан тот факт, что красноармейцы в большей степени осведомлены о Ленине, чем о Сталине, что, по мнению Н.С. Курека, соотносилось с не признание настоящей власти. При этом, Шпильрейн опирался на авторитет Троицкого, как значимой фигуры среди партийных лидеров. Им поддерживалась его теория о перманентной мировой революции и использовал ее положения при определении задач психотехники. Подтверждая вышеуказанное положение, можно упомянуть слова Троцкого, прозвучавшие на 3-м съезде Коминтерна о германской революции. Он говорит о том, что Германия в 1918 году была более в благоприятных условиях, нежели Советский Союз 1917 г. Троцкий отмечает то, что германский рабочий класс не был психологически подготовлен к своей исторической задаче. Революционер утверждает: «Требования психологической подготовки больших коллективов к задачам, стоящим перед ними, – непосредственно звучат для нас из этих слов» [15].

Непосредственно, сам Шпильрейн видел основания своего задержания в поддержке им психологических трудов Штерна. В мае 1937 году, Шпильрейн написал письмо своей жене, где попытался объяснить причины травли, и описал свои критические замечания по поводу работ Штерна [12].

Обращаясь к словам К.К. Платонова, мы видим, что он считает, что случившаяся трагедия связанна с тем, что Шпильрейн выделял психотехнику в самостоятельную науку. Он говорил: «Цель теста – не установление общепсихологических закономерностей, а психологическая квалификация подвергающихся обследованию тестом коллективов и отдельных лиц» [13].

Итогом, противоборства государства и представителей психотехнического направления в 1936 году стали постановление ЦК ВКП(б) о педологии и решение ГК ВКП(б) о ликвидации психотехнического профотбора и профконсультации для подростков. В результате как уже было указанно выше, вся работа в направлении развития психотехники прекращает своё существование. Всероссийское

общество психотехники и прикладной психофизиологии не видя возможных решений сложившихся обстоятельств, путём самороспуска оканчивает своё существование. О.Г. Носкова предполагает, что причиной данных событий стал неожиданный для научного общества арест Шпильрейна и приводит в подтверждение аргумент о том, что в ст.58 п. 11 Уголовного кодекса СССР 1926 г. говориться о пособнических действиях лицам, которые целенаправленно проявляют активные действия или активную борьбу против рабочего класса и революции советской власти, проявляющиеся на специальных секретных государственных должностях в период гражданской войны, наказываются расстрелом и конфискацией всего имущества [7, 1].

Подводя итог, в качестве основных причин распада психотехнического направления в советской науки 1930-х годов, можно назвать:

- методологические основания, разработанные в странах капитализма,
- нежелательные результаты диагностической работы по выявлению интеллектуальных способностей и осведомлённости трудовых масс и обучающегося подрастающего поколения, что препятствовало расширению производственной сферы и экономики страны;
- непризнание и сильное акцентирование внимание на ошибках отдельных научных подходов развивающейся молодой науки;
- активные политические столкновения между видными политическими деятелями страны, в том числе и активное противоборство с Л.Д. Троицким и его сторонниками.

Противопоставление осуществляемой политики в государстве и теми, кто её не признавал, привела к появлению «красных» профессоров, тех, кто разделял и всячески поддерживал советскую власть, и доносил эти мысли до молодых умов.

Таким образом, 1920–1930 гг. стали для психотехники и этапом расцвета и временем полного прекращения деятельности. Советская психотехника доказала свою актуальность и востребованность, но из-за политических игр, данную науку не признали. Создаются новые профессиональные научные общества, появляются новые процессы совершенствования трудовой деятельности на развития науки и использования передовых технологий, открываются новые лаборатории по промышленной психотехнике, организуются секция и т.д., но в этот же непродолжительный срок изменяются, реконструируются, а в конечном итоге и вовсе реорганизуются. В эти годы, публикуются

важнейшие труды И.Н. Шпильрейна, С.Г. Геллерштейна, которые заложили теоретическую базу такой отрасли психологии как психотехника. В заключении важно отметить то, что психотехника как наука проиллюстрировала общее положение научных достижений и советского общества. Психотехническая практика 20–30-х гг. XX века в Советской России полностью соответствовала развитию психологической науки западных стран. Она расширила предметное поле исследований отечественной психологии, обозначила новые проблемы, требовавшие научной разработки.

Литература

1. Артемьева, Анна; Рачева, Елена. «58-я. Неизъятое». – М.: ООО «Издательство АСТ», 2016.
2. Бауман К. Положение и задачи советской науки // Под знаменем марксизма. – 1939. – № 9. – С. 1–7.
3. Геллерштейн С.Г. И.Н. Шпильрейн (доклад на заседании секции психологии труда Московского общества психологов (30 января 1962 г.) // Архив Института психологии РАН. – 12 с.
4. Кольцова В.А., Носкова О.Г., Олейник Ю.Н. И.Н. Шпильрейн и советская психотехника // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. № 2. – С. 111–133.
5. Кольцова В.А., Олейник Ю.Н., Тугайбаева Б.Н. Развитие советской психотехники // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: ИП РАН, 1997. – С. 53–58.
6. Курек Н.С. История ликвидации педологии и психотехники в СССР. – СПб., 2004. – 330 с.
7. Носкова О.Г. История психологии труда в России (1917–1957): учеб. пособие; под ред. Е.А. Климова. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 334 с.
8. Носкова О.Г. История психологии труда в России: (1917–1957 г.г.): Дисс. ...докт. психол. н. – М., 1998. – 492 с.
9. Организация, планирование и управление предприятиями электронной промышленности: учеб. для студентов вузов спец. электронной техники и автоматики / А.В. Проскуряков [и др.]; под ред. П.М. Стуколова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1986. – С. 14.
10. Попов Г.Х. Техника личной работы. – М., Советская Россия, 1979. – Тираж 30000 экз. – С. 35.
11. Степанов С.С. Век психологии: имена и судьбы. – М.: Эксмо, 2002. – 592 с.
12. Шпильрейн И.Н. [Биографический очерк] // Степанов С.С. Век психологии: имена и судьбы. – М.: Эксмо, 2002. – С. 204–209.
13. Шпильрейн И.Н. О подготовке психотехников и государственной регламентации их работы // Советская психотехника. – 1933. – Т. VI. № 3. – С. 201–205.

14. Шпильрейн И.Н. Письмо жене. 8 мая – 29 мая 1937 г. // Архив Ин-та психологии РАН. – Личный фонд И.Н. Шпильрейна.

15. Шпильрейн И.Н. О прикладной психологии и ее применении военными врачами // Военно-санитарный сборник. – М., 1925. – Вып. II.

16. Эткинд А.М. Эрос невозможного. История психоанализа в России. – СПб.: Медуза, 1993. – 408 с.

17. Ясницкий А., Завершнева Е. Об архетипе советской психологии как научной дисциплины и социальной практики // Независ. лит. обозрение. – 2009. – Т. 100. – С. 334–354.

Н.Ю. Масоликова

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник
ГБУК «Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына»,
г. Москва, Россия

ФОКУС НЕКОТОРЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАРЬЕР ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ-ЭМИГРАНТОВ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ

Аннотация. В статье представлен частичный анализ биографий представителей российского психологического зарубежья первой волны. Персональные биобиблиографии рассмотрены в их связи с революционными событиями 1917 года в России. Определены некоторые специфические особенности развития профессиональных карьер отечественных психологов-эмигрантов в зарубежье.

Ключевые слова: российское научное зарубежье первой волны, российское психологическое зарубежье, история отечественной психологии, Великая Октябрьская Социалистическая революция 1917 года, психологи-эмигранты, профессиональная карьера.

N.Y. Masolikova

FOCUS OF SOME PROFESSIONAL CAREERS RUSSIAN FIRST WAVE EMIGRANT – PSYCHOLOGISTS

Annotation. The article presents a partial analysis of biographies of members the “first wave” Russian psychological diaspora. Personal bio bibliographies are considered in their connection with the Great October Socialist Revolution of 1917 in Russia. Some specific features of development of the Russian psychologists-emigre professional careers in abroad are defined.

Keywords: First-Wave Russian Academic Diaspora, history of the Russian psychology, Great October Socialist Revolution of 1917 in Russia, professional career.

Мы продолжаем знакомство с промежуточными исследовательскими результатами в рамках комплексного изучения состава россий-

ского научного зарубежья, в том числе психологического, первой половины XX века, проводимого в Доме русского зарубежья им. А. Солженицына.

К моменту начала революционных событий 1917 года оформление психологии как самостоятельной науки в Российской империи, ее институциализация прошли уже почти полувековой период, продолжая находиться в движении и поиске, дополнительно испытывая на себе влияние периода открытого методологического кризиса начала века, сопровождавшийся бурным ростом различных научных школ и течений [1, с.181]. В ее системообразовании участвовали на тот момент также врачи, психиатры, педагоги, философы, юристы, писатели и представители многих других профессий. Не будучи психологами по образованию, они вносили свой вклад посредством создания научных трудов в смежных с психологией областях или же целенаправленно в поле психического, посредством совместных с психологами исследований, а также в контексте благотворительной, общественной и организационной деятельностей в этой сфере знания. Такое явление небывалой увлеченности психологией культурным русским обществом И.Г. Оршанский определил как «психологическое движение».[4, с.1–21] Схожая многогранность была присуще в этот период и направлениям исследований – от известного драматического соперничества между старожилами-философами и нарождающимися экспериментаторами в деле познания человеческой природы, через надушенный психоаналитическими воззрениями еще открытый воздушный коридор взаимодействий с мировой наукой, к захватывающим и одновременно тревожащим идеям построения Нового человека в новых надвигающихся реалиях. Подобные научно-историче-ские обстоятельства обусловили особый профессиональный облик отечественного психологического сообщества в первой половине XX века, в том числе и его эмигрантское крыло.

Повышенный общественный интерес и исследовательско-исторический накал, вызванные 100-летием русской революции 1917 г., пригласили нас взглянуть на биографии ученых-психологов-эмигрантов сквозь призму этого события. Анализ имеющихся у нас на сегодняшний день 85 биографий ученых, мыслителей, общественных деятелей, имевших отношение к развитию отечественной психологии в первой половине XX в. и покинувших Россию по тем или иным причинам, изначально представленных в материале для пилот-

ного выпуска биобиблиографического словаря «Российское научное зарубежье. Психологические науки XIX-первая половина XX века» [9] (далее – Словарь), дал нам возможность проследить несколько групп/течений, в составе которых наши персоналии подошли и пережили переломный исторический момент 1917 года в России [подробнее см.: 3, с.11–18]. Исследование также позволило сделать ряд следующих обобщений.

1. Анализ биографий демонстрирует нам скорее отсутствие массовой или централизованной оппозиции в отечественном психологическом сообществе произошедшим революционным событиям 1917 года в России. В первые годы смены политической власти мы встречаем примеры получения новых должностей (например, Г. Зильбург (1890–1959), психиатр, будущий психоаналитик многих известных американских деятелей искусства, был назначен в 1917 году секретарем Министерства труда Временного правительства; Г.А. Знаменский (1890–1975), будущий Гарвардский магистр педагогики и психологии, преподаватель и профессор, в 1917 году получил должность директора мужской гимназии), попытки формулирования новых научно-экспериментальных задач (например, создание в 1921 году Русского психоаналитического общества) или сознательного встраивания, житейского и профессионального, в предложенные социально-политические изменения (так, Е.В. Антипова (1892–1974), получив отменное французско-швейцарское образование, работает в 20-ых годах психологом-обследователем Центрального карантинно-распределительного детского пункта для детей-сирот и беспризорников в Санкт-Петербурге). Тем не менее, мы имеем отдельные примеры и явного сопротивления, в том числе в составе Белого движения (примеры биографий Н. М. Бахтина (1894–1950), Н.Ф Буровой (1894–1998), В.Н. Доманевского (1878–1937)). Исследователи указывают и на то, что “... большинство известных психологов заняло нейтральную, если не сказать оппозиционную, позицию в отношении новой власти [8, с.49].

2. Эмиграция гуманитариев психолого-педагогического направления, в подавляющем большинстве исследуемых нами биобиблиографий, явилась, скорее, осознанно-самостоятельным, при этом зачастую вынужденным шагом (в противовес смены страны проживания против своей воли). При этом важно отметить, что насильно выдворенные из страны представители отечественной психологической

сферы знания, при их сравнительно небольшом количестве, составили касту ее философско-аналитического крыла, а также являлись лидерами направлений. В целом, только с первой волной эмиграции Россию покинули (или не возвратились) такие известные российские психологи, ведущие персоны в своих областях науки, как психиатр и психоневролог Николай Евграфович Осипов (1877–1934) [10], психиатр и психопатолог Николай Михайлович Попов (1854–1939) [2, с. 466–468], психофизиолог Николай Васильевич Краинский (1869–1951) [7, с. 90–98], психиатр Григорий Яковлевич Трошин (1874–1938) [6], физиолог и биофизик Сергей Степанович Чахотин (1883–1973) [8], невропатолог и психиатр Александр Эрастович Янишевский (1873–1936), философы Николай Онуфриевич Лосский (1870–1965), Иван Иванович Лапшин (1870–1952) и Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962) и ряд других крупных исследователей, чьи научные труды формировали предметное поле отечественной психологической науки. Очевидно, что такая «передислокация» направлений и интересов, а также лидерских научных кадров повлияла на формирующиеся далее траектории развития отечественной школы психологии как в новой Стране Советов, так и в русском зарубежье.

3. Профессиональные карьеры эмигрировавших ученых и общественных деятелей, именами которых мы располагаем на сегодня, напрямую или косвенно связанных с психологией в Российской империи до 1917 года, не только в той или иной степени состоялись, но и не поменяли своего философско-медико-психолого-педагогического фокуса. Выбор спецификации при этом зависел от страны пребывания, университетской школы и овладения иностранными языками. Ведущими странами-резидентами для российского психологического зарубежья стали Франция, США и Чехословакия [10, с.5–6].

Рассматривая более детально последний из выводов, можно выделить некоторые специфические особенности профессиональной научной самореализации отечественных психологов в обстоятельствах эмиграции начала прошлого века.

1) Около 70% персоналий в Словаре являются теоретическими исследователями психологии (в независимости от направленности их образования, ведущей трудовой деятельности, места и периода эмиграции), подкрепляя этот статус авторством научных трудов по той или иной психологической проблематике (религиозный философ

И.А. Ильин (1883–1954), экономист и социолог И.Г. Кинкель (1883–1945), правовед и философ права Л.И. Петражицкий (1867–1931), имея свой профессиональный фокус, оставили нам, тем не менее, свое авторство в публикациях психологического характера).

2)Больше половины упоминаемых в нашей базе российских специалистов, работавших за рубежом в области психологических наук в первой половине XX века, занимались либо просвещением, либо преподавательской деятельностью – в школах, на университетских кафедрах, на курсах, ведя авторские семинары или частную практику (это и В.А. Пейхель (1888–1964), преподававший в школах и гимназиях Югославии, и Н.Е. Осипов (1877–1934), организовавший у себя на квартире психиатрический кружок для русских студентов и преподававший в Русском народном университете в Праге).

3) Более 30% научных биографий содержат сведения об активной общественной, либо руководящей, либо организационной деятельности их обладателей (С.Р. Славсон (1890–1981) – стал основателем Американской ассоциации групповой психотерапии; Г.Я Трошин (1874–1938) – основоположник детской психиатрии в России, создатель первой вспомогательной школы-лечебницы для аномальных детей в Петербурге, заведуя различными кафедрами и возглавляя Общество русских врачей в Праге, оказывал бесплатную медицинскую помощь нуждающимся русским безработным эмигрантам; К.Н. Куперник (1917–2008) – один из организаторов Комитета французских психиатров, член Международной ассоциации против использования психиатрии в политических целях (IAPUP)).

4) Можно выделить лидирующие направления профессиональной самореализации отечественных психологов-эмигрантов в зарубежье (приводим перечисление сфер по степени уменьшения количества персон в них, в диапазоне от 20 до 10 представителей): психиатрия; философия; экспериментальная, прикладная, практическая психология; история; литераторство; психоанализ. На противоположном конце карьерной прямой мы можем наблюдать значительно более богатое профессионально-типологическое разнообразие, однако представлено оно буквально штучно и, чаще всего, задевает в биографии персоны психологию по касательной или в качестве вспомогательного, дополняющего основную профессиональную принадлежность эмигранта знания, навыка или интереса (приводим перечисление также, по степени уменьшения количества персон в каждой последу-

ющей подгруппе, в диапазоне от максимум 5 до 1 представителя): физиологи, невропатологи; публицисты, литературоведы, критики; переводчики, журналисты, военные, врачи; филологи, экономисты, политологи, художники, антропологи, социологи, биологи, правоведы, путешественники; физикохимик, богослов, лингвист, политический деятель, искусствовед, физик, зоолог, военный теоретик, натуралист, специалист по церковному пению, востоковед, микробиолог, психобиблиограф, теософ, биофизик, этнолог, археолог, меценат.

5)Подавляющее большинство условных резюме в Словаре носят эклектичный характер, содержа в себе от 2 до 5 вариантов профессиональной самореализации эмигранта. Биографии так называемых «чистых» психологов (как например, Е.М. Ганфман (1905–1983), Т.В. Дембо (1902–1993), М.А. Овсянкина (1898–1993)) немногочисленны.

6)Интересно, наконец, что задача обязательного сохранения русского языка как ведущего в ежедневной профессиональной деятельности, публикациях или исследованиях специалистов медико-психологического толка просматривается не так остро, а порой и полностью отсутствует в отличии, например, от психолого-педагогического эмигрантского сообщества. Психологи-практики, психиатры пошли по пути выстраивания индивидуальных карьер, выбирая, скорее, путь ассимиляции, чем адаптации, неизбежно интегрируясь, так или иначе, в мировую науку, зачастую без артикуляции национальной принадлежности (философ, историк, писатель, психиатр, психоаналитик Э.С. Великовский (1895–1979), чьи работы были высоко оценены З. Фрейдом; специалист по экспериментальной психологии А.А. Грюнбаум (1885–1932), чьи публикации редактировались К. Кофкой). При этом, Россия/Советский Союз как страна и государство, русские язык и культура, а также уже приобретенный на Родине профессиональный опыт или полученное там образование зачастую использовались учеными в качестве предметов исследования, сравнения, базы построения последующих научных поисков в иноязычной и межкультурной среде, давали старт новым темам и направлениям (например, компаративные работы по истории школы и педагогики в СССР, теории и практики психологического тестирования и применения тестов в школах разных стран Н.А. Ганца (1888–1969)). Русскость и русскоязычность использовались психологами-эмигрантами и в качестве предмета прицельной аналитики с ментально-культурологической, социологической, геополитической и воен-

ной точек зрения, для построения манипуляционных или пропагандистских технологий, изучения образа «врага», в зависимости от задач новых работодателей и неснижаемого с годами интереса в мире к советскому государству (например, участие психолога Е.М. Ганфман в 1944 году в США в секретном психологическом тестировании кандидатов для участия в акциях в тылу врага, пропаганде и т.д.).

Думается, что продолжение исследовательской работы в этом направлении требует в первую очередь новых архивных и научных экспедиций с целью расширения поиска имен профессионального психологического сообщества русского зарубежья прошлого века. Не менее важным звеном должно стать более активное сотрудничество с коллегами-историками отечественной психологии в метрополии, так как все четче становится видно два полноправных «крыла» отечественной психологической науки прошлого века, оторванных друг от друга в лихолетье, соединив воедино которые, мы безусловно придадим ей целостность формы и уверенную троекторию полета.

Литература

1. Ждан А.Н. История психологии (От античности до наших дней). – М., МГУ, 1990.

2. Кантарев К.Н. Спомени за двама видни представители на неврологията и психиатрията проф. Н.М. Попов и проф. А.Е. Янишевски // Неврол., психиатр. и неврохирург. – 1982. – № 6.

3. Масоликова Н.Ю. 1917 год в жизни российских психологов-эмигрантов первой волны // История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2018. – № 3.

4. Оршанский И.Г. Современное психологическое движение // Русская мысль, М., 1899, ц 1, с. 3–15; ц2.

5. Осовский Е.Г. Г.Я. Трошин – деятель общественно-педагогического движения Российского Зарубежья // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Вып.5. – Саранск, 1996; Наследие Г.Я. Трошина в истории педагогики и психологии России и Российского Зарубежья: межвуз. сб. науч. тр. – Саранск, 2005.

6. Петрюк П.Т. Профессор Николай Васильевич Краинский – талантливый представитель украинской психиатрической школы // Вісник Асоціації психіатрів України. – 1998. – № 2.

7. Посудин Ю.И. Биофизик Сергей Чахотин. – Киев, 1995.

8. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Изд-во Ин-та психол. РАН, 1997.

9. Российское научное зарубежье: Материалы для биобиблиографического словаря. Вып. 2 [Пилотный]: Психологические науки: XIX – первая половина XX в. / Авт.-сост. Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. – М.: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына, 2010.

10. Сироткина И.Е. Из истории русской психотерапии: Н.Е. Осипов в Москве и Праге // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.

В.О. Мохова
кандидат психологических наук,
доцент кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
г. Нижний Новгород, Россия

МЕТОД ПСИХОЛОГО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ (с XVIII по начало XX века)

Аннотация. Статья посвящена применению метода психолого-исторической реконструкции в исследовании предпосылок формирования гендерной проблематики с XVIII по начало XX века. Описываются этапы реконструкции: создание теоретической модели современной системы научного гендерного знания, перенос модели в прошлое, с целью анализа источников периода с XVIII по начало XX века с точки зрения их значения для гендерной проблематики. Осуществлялся анализ текстов в контексте исторического периода и их интерпретация с позиции современной научной мысли. На основе анализа и систематизации публикаций в материалах Российской Национальной и Российской Государственной Библиотек с 1764 по 1918 год (570 источников) были выделены основные категории в печати, относящиеся к вопросам пола и связанных с ним ожиданий. В результате были выделены этапы, отражающие динамику изменений отношения к проблеме пола: религиозно-философский, социальный, естественнонаучный.

Ключевые слова: гендер; гендерная проблематика; история гендерной проблематики; методы истории психологии; метод психолого-исторической реконструкции; история психологии; предпосылки гендерного знания; феноменологический подход; метод идеализации; XVIII–XX век; этапы предпосылок формирования гендерной проблематики.

V.O. Mokhova

THE METHOD OF PSYCHOLOGICAL AND HISTORICAL RECONSTRUCTION IN RESEARCH OF BACKGROUND OF FORMING A GENDER PROBLEM (from XVIII to the beginning of the XX century)

Annotation. The article is devoted to the application of the method of psychological and historical reconstruction in the study of the precondition for the formation

of a gender problems from the 18th to the beginning of the 20th century. The stages of reconstruction are described: the creation of a modern system of scientific gender knowledge theoretical model, the model transfer into the past, with the aim of analyzing sources from the 18th to the beginning of the 20th century in terms of their gender's significance. The texts analysis in the context of the historical period and their interpretation from the standpoint of modern scientific knowledge were researched. Based on the analysis and systematization of publications in the Russian National and Russian State Libraries materials from 1764 to 1918 (570 sources), the main categories in the press were identified relating to issues of gender and related expectations. As a result, stages were identified that reflect the dynamics of changes in the attitude to the problem of gender: the religious-philosophical, the social, and the natural science.

Keywords: gender; gender issues; history of gender issues; the history of psychology methods; the method of psychological and historical reconstruction; history of psychology; background of gender knowledge; the phenomenological approach; the idealization method; XVIII-XX century; stages of gender prerequisites.

Понимание предмета истории психологии включает в себя «не только научные психологические идеи, но и психологическое знание, формирующиеся в разных сферах общественной мысли» [3, с.227], что позволяет осуществлять поиск предпосылок становления идей гендерной проблематики, задолго до возникновения термина (в 1955 [8]). Под предпосылками мы понимаем накопление знаний в работах ученых и мыслителей, способствующих возникновению и развитию интереса к социальным ожиданиям, связанным с полом. Накопление предпосылок, в основе которых лежал описательный, феноменологический подход, сделало возможным переход к научному знанию, в середине XX века, в виде возникновения гендерной проблематики. Период с XVIII по начало XX века нуждается в пересмотре с точки зрения его действительного значения для формирования гендерных идей. Бурное развитие современных гендерных исследований приводит к тому, что авторы не достаточно глубоко осведомлены об источниках эксплуатируемых ими идей. Только один из множества примеров – торжественное преодоление С. Бем «полоролевой дихотомии» в 1975 году [7]. После того, как ученые периода XVIII – начала XX века (П.Е. Астафьев, О. Вейнингер, З. Фрейд) уже озвучили сочетание в одном человеке мужских и женских качеств, и выраженность в разной степени одинаковых качеств у разных полов. Благодаря расширению интереса к различным проблемам взаимоотношений полов в исследуемый период мы находим большое количество работ, посвященных как отличиям полов, так и отличиям в требованиях социума по отношению к полу. Идеи периода XVIII – начала XX веков зача-

стую не принимаются во внимание современными гендерными исследователями, которые, таким образом, рассматривают свои изыскания как оригинальные, не имеющие исторических корней.

Процесс анализа существующих предпосылок гендерного знания становится возможным на основе метода психолого-исторической реконструкции, описанного отечественным историком психологии В.А. Кольцовой [3]. Данный метод представляет собой «процесс воссоздания психологической мысли прошлого» [3, с.410]; «перемещение исследователя в пошлое, выявление и «вычерпывание» воплощенной в исторических источниках интересующей его информации… и ее последующей интерпретации и объяснения уже с позиции современной научной мысли» [3, с.407–408], и предполагает соблюдение определенной последовательности действий. Прежде всего, для интересующей нас области знаний – гендерной проблематики – создавалась теоретическая модель исследования. Осуществлялся обзор и анализ современной системы научного гендерного знания. Далее, в соответствии с процессом реконструкции, мы двигались от настоящего к прошлому, осуществляя перенос современной модели в изучаемый период и анализируя источники того времени с точки зрения их значения для психологии пола и гендерной проблематики. Согласно В.А. Кольцовой, анализ текста включает в себя два этапа: рассмотрение значения в контексте исторического периода, и дальнейшая его интерпретация с позиции современной научной мысли. Метод психолого-исторической реконструкции позволяет осуществить анализ идей, сформулированных мыслителями прошлого на основе «личного опыта, здравого смысла и интуиции», с точки зрения их влияния на современное состояние науки [3, с.430]. В.А. Кольцова подчеркивает, что «возникновение идеи, даже в виде житейских понятий, это важный, пусковой момент в эволюции психологического знания» [3, с.431]. Интерпретация с позиции современной научной мысли предполагает переход к современному научному языку. Поэтому, на следующем этапе, мы интерпретировали значение текстов авторов изучаемого исторического периода, содержащих, в большинстве случаев, описательный, феноменологический подход, используя термины современной гендерной проблематики, которые еще не существовали в изучаемый период. Таким образом, психолого-историческая реконструкция позволила нам выделить предпосылки

формирования психологии пола и гендерной проблематики, возникшие в период с XVIII по начало XX века.

В исследовании мы опирались на понимание предмета истории психологии, сформулированное В.А. Кольцовой, согласно которому, предметом истории психологии является «изучение развития научного знания о психике» [3, с.18]. Как отмечают А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, одной из основных задач истории психологии является воссоздание изменений в представлениях о душе, сознании, поведении и выяснение причин этих изменений [6]. Определение предмета истории психологии предполагает в том числе, уточнение генезиса, сфер формирования и развития психологической мысли. Что влечет за собой более тщательное изучение «соотношения научной и вненаучных сфер накопления и существования психологического знания» [3, с.25]. Поэтому, мы считаем возможным обсуждение формирования предпосылок становления идей психологии поли и гендерной проблематики с XVIII по начало XX века (в период интенсивного развития научного знания и значительных изменений в структуре общества), рассматривая в качестве исторических источников гендерного знания философско-религиозные, социальные и естественнонаучные работы изучаемого периода. Поскольку мы считаем, что в данных сферах исследований могут быть обнаружены предпосылки, имеющие решающее значение для становления гендерной проблематики в науке. Благодаря социально-историческим особенностям периода с XVIII по начало XX века важно рассмотрение предпосылок формирования психологии пола и гендерной проблематики с точки зрения общественной и научной потребности в знании о социальных стереотипах и ограничениях, связанных с полом. Поскольку, как отмечают А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, научные идеи появляются и изменяются в связи с потребностями общества и социальной практики [6]. Дополняя метод психолого-исторической реконструкции, мы использовали метод идеализации, согласно которому, «психологическая наука предстает в некотором своем предельном, реально несуществующем, но всегда стремящемся к его достижению состоянии» [3, с.337]. В связи с этим, опираясь на метод идеализации, мы можем рассматривать предпосылки формирования идей современной гендерной проблематики в более ранние периоды.

В процессе исследования в материалах Российской Национальной и Российской Государственной Библиотек с 1764 по 1918 год был

проведен поиск, направленный на выявление публикаций, связанных гендерной проблематикой. Критериями осуществления поиска стали: во-первых, тематика современных диссертационных исследований в русле гендерной проблематики; во-вторых, приоритетные направления гендерной психологии, обозначенные Т.В. Бендас и И.С. Клециной [1, 2]. Было выбрано 570-т печатных источников (книги и статьи), соответствующий искомой тематике. С начала XVIII века начинается период интенсификации внимания к проблемам взаимоотношений полов и межполовых отличий, находящий свое отражение в издании литературы на эти темы. Основные категории, посвященные психологии пола и половым стереотипам, существующие к 1918 году (расположены по степени популярности к 1918 году):

1. Обсуждение прав женщины (особенно прав на образование и профессиональный труд);
2. Моральные принципы и воспитание;
3. Отличительные свойства женщин, в работах физиологов и психологов.
4. Отличительные свойства полов, по результатам наблюдений;
5. Профессиональная деятельность;
6. Исторические обзоры социального положения женщины;
7. Современная женщина и ее место в обществе;
8. Этнические обзоры положения женщины в обществе;
9. Проституция;
10. Религиозные наставления относительно правил поведения, связанных с полом.

Первыми в печати появляются такие направления, как моральные принципы и воспитание, обсуждение проблемы пола с точки зрения религии. Несколько позже возникают темы отличий в характеристиках полов (пока по результатам наблюдений за представителями того или иного пола), профессиональная занятость женщины. Далее возникает необходимость в исторических обзорах общественного статуса женщины. Во второй половине XIX века становятся актуальными темы прав женщины, рассмотрения свойств полов (теперь уже по данным физиологов и психологов), этнические особенности общественного статуса женщины. К концу изучаемого периода появляются такие темы, как место в обществе современной женщины, проституция.

Разделив рассматриваемые темы на три направления: религиозно-философское, социальное и естественнонаучное, можно увидеть

определенную динамику. Если на начало периода наиболее актуальны темы религии и морального воспитания, то в течение периода религиозно-философское направление сдает свои позиции, тогда как естественнонаучное направление, практически отсутствующее в начале периода, напротив, становится все более актуальным. Повышение значения научного обоснования специфики полов имеет большое значение для становления и развития гендерной проблематики, именно благодаря этой тенденции становится возможным вопрос о разнице между природно-обусловленными и социально-сформированными отличиями полов.

Поскольку мы считаем период с XVIII по начало XX века решающим для закладывания основ гендерного знания, мы выделяем следующие этапы, характеризующие специфику отношения к проблеме пола и связанных с ним общественных ожиданий:

1. религиозно-философский (доминирует в XVIII веке),
2. социальный (наиболее распространен в начале и середине XIX века);
3. естественнонаучный этап (характерен для конца XIX века – начала XX века).

Поскольку в рассмотрении социальных ожиданий, связанных с полом, можно выделить три вида постепенно сменяющих друг друга тенденций: религиозно-философские, социальные и естественнонаучные. Появление в науке нового, в частности, гендерного знания, и нового термина, по мнению И.С. Кона, само по себе не дает нового знания, но повышает чувствительность к ранее не замечавшимся нюансам [4]. Мы также полагаем, что идеи гендерного знания существовали значительно раньше возникновения и закрепления в науке термина «гендер». Проследить динамику и трансформации аккумулирования представлений о «социальном поле» человека, которые являются предпосылками для возникновения гендерной проблематики в период с XVIII по начало XX века возможно только через применение метода психолого-исторической реконструкции, позволяющего рассматривать во взаимодействии достижения современного гендерного знания и идеи авторов рассматриваемого периода.

Таким образом, благодаря использованию метода психолого-истори-ческой реконструкции возможно изучение религиозно-философского, социального и естественнонаучного направлений предпосылок формирования психологии пола и гендерной проблема-

тики в период XVIII – начала XX века становится возможным обнаружить процесс накопления знаний, который способствовал возникновению психологии пола и гендерных исследований. Рассмотрение специфики и соотношения «гендерных» идей в Европе и России изучаемого периода, а также переосмысление влияния на становление психологии пола и гендерной проблематики трудов ученых периода (П.Е. Астафьева, Н.Я. Абрамовича, Н.А. Бердяева, А. Бебеля, П.Ф. Каптерева, Р. Лотце, Н.Г. Чернышевского и других ученых), позволит дополнить историю психологии новыми данными [5]. Период с середины XVIII по начало XX века, благодаря историческим особенностям общества и интенсивному развитию науки, а также постепенному изменению специфики отношения к социальным ожиданиям, связанных с полом – от религиозно-философских трудов и работ социального направления к естественнонаучным исследованиям – может рассматриваться как фундаментальный этап, обеспечивающий возможность становления и развития и гендерной проблематики.

Литература

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.

2. Клецина И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 61–78.

3. Кольцова В.А. История психологии: проблемы методологии (Методология, теория и история психологии). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с.

4. Кон И.С. Пол и гендер. Заметки о терминах // Андрология и генитальная хирургия. – 2004. – №1-2. – С. 31–35.

5. Мохова В.О. Значение идей Нового времени в истории гендерной психологии // Нижегородское образование. – 2013. – №4. - С. 115–120.

6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 416 с.

7. Bem, S., Martyna, W., Watson, C. Sex typing and androgyny / S. Bem, W. Martyna, C. Watson // Journal of Personality and Social Psychology. – 1975. – 31. – P. 634–643.

8. Paediatric and Adolescent Gynaecology: A Multidisciplinary Approach / Chief ed. A.H. Balen. Cambridge University Press. – 2004. – P. 81. (Дж. Мани).

Т.Х. Невструева
ФГБО «Тихоокеанский государственный университет»,
доктор психологических наук, профессор

К ИСТОРИИ ДИСЦИПЛИНАРИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПСИХОТЕХНИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Аннотация. В статье рассматривается исторический аспект проблемы интеграции знаний практикоориентированной психологии в психотехнической парадигме. Сделан акцент на работах Г. Мюнстерберга и С.Г. Геллерштейна, в которых психотехника рассматривалась, как самостоятельная система знаний о практике в психологии, отличная от теоретической психологии и прикладных систем знаний, рассмотрены их ключевые идеи развития психотехнического знания. Интеграция знаний в технических науках показана как возможная модель для дисциплин о психологической практике и для психологической практики. Показана взаимосвязь исторического прецедента возможного становления психотехники как самостоятельной дисциплины и современных проблем создания интегративных систем психопрактических знаний.

Ключевые слова: история психотехники, прикладная наука, дисциплина, психологическая практика, техническая модель организации знаний, психотехническая парадигма.

T.H. Nevstruyeva

TO HISTORY DISTSIPLINARIZATION OF PSYCHOLOGICAL PRACTICE IN THE PSYCHOTECHNICAL PARADIGM

Annotation: In article the historical aspect of a problem of integration of knowledge of praktikooriyentirovanny psychology in a psychotechnical paradigm is considered. The emphasis at G. Myunsterberg and S.G. Gellerstein's works in whom the psychoequipment was considered as the independent system of knowledge of practice in psychology, other than theoretical psychology and the applied systems of knowledge, their key ideas of development of psychotechnical knowledge are considered is placed. Integration of knowledge in technical science is shown as possible model for disciplines about psychological practice and for psychological practice. The interrelation of a historical precedent of possible formation of the psychoequipment as independent discipline and modern problems of creation of integrative systems of psychopractical knowledge is shown.

Keywords: psychoequipment history, applied science, discipline, psychological practice, technical model of the organization of knowledge, psychotechnical paradigm.

В истории развития наук проблемы организации знаний и их внутренней и внешней структуризации включали, прежде всего, из-

менения в представлениях о взаимосвязях науки и практики. Модификация представлений взаимодействий “наука – практика” как и процесс парадигмального оформления науки не является поступательным, но отражает ключевые моменты динамики научного знания. Достаточно ярко выраженную функциональную роль в этом процессе имело организация знаний в рамках прикладных отраслей.

В классическом варианте прикладная отрасль знания является соединительной точкой в схеме перевернутого треугольника куда «стекаются» (как в воронку) психологические знания, соответствующие предмету прикладного исследования. Однако, именно проблемное поле анализа технологии процесса «переработки» (синтезации, интеграции, комплексирования, технологизации) этих знаний для сфер их непосредственного практического использования стало той дискуссионной ареной, на которой с перманентным успехом не прекращается поиск методологических решений.

В своем вненаучном существовании психологическая практика имеет, как известно длительную историю, различные уровни помощи душевной жизни человека, воздействия на его психику (от терапии «поплакаться в жилетку», религиозных исповедей, ритуалов до гипнотического, наркотического изменения сознания). Как институализированная практика она в 19 веке начала оформляться и в различных областях профессиональной деятельности (медицина, педагогика, юриспруденция). Однако, именно развитие индустриальной психологии повлекли за собой наиболее серьезные «последствия» для научной экспериментальной психологии, исследований в области психофизиологии и дифференциальной психологии. Как отмечает М.Г. Ярошевский «переход от искусственных условий обычной лаборатории физиологической психологии к моделированию естественных условий деятельности внес в лабораторные методы заметные перемены, сближая лабораторное исследование с производством, психотехники наталкивались на реальные особенности психической деятельности, для анализа которой традиционные схемы были непригодны» [10, с.300–301].

Следует при этом заметить, что ведущие психотехники не инкриминировали создавшие проблемы научной психологии, в частности дифференциальной, достаточно однозначно отвергли прямую прикладную практику и отчетливо сознавали необходимость проведения фундаментальных исследований, разработки теоретических ос-

нов самой психотехники, ее принципов, чтобы, как писал Г. Мюнстерберг, «указать новые пути, предложить новые экспериментальные методы, открыть новые возможности. Поэтому особенно остро должны выступать те недостатки, которые свойственны пока психотехнике, при теперешнем состоянии работы самым важным является новая постановка проблем» [4, с.8, 9]. Проект разработки «индустриальной психологии» (психотехники) содержали работы Г. Мюнстерберга «Психология промышленной производительности» (1913). Эта и другие работы, а также его основной обобщающий труд “Основы психотехники” (1914, в России – 1922, 1996) являлись методической и теоретической базой первоначального этапа развития психотехники в России.

С.Г. Геллерштейн подошел к анализу кризисного состояния психотехники так же с общей установкой что, «сам по себе факт бесплодности многих психотехнических работ лишь служит свидетельством необходимости по-иному ставить эти работы, изменивши постановку вопросов» [1, с. 10].

В статье «Развитие психотехники как практической ориентации в психологии в контексте истории психологии труда» мы отмечали крупномасштабность психотехнических мероприятий и организационных аспектов институализации психотехники в Германии и позже в России [7]. Психотехниками ставились вопросы о создании специализированных научно-исследовательских учреждений, в функции которых не входило бы непосредственное решение практических задач, о соотношении исследовательской и практической работы в психотехнических лабораториях, о подготовке кадров для психотехнических учреждений. Исторический сравнительный анализ этого вопроса представлен в диссертационном исследовании Ю.Б. Плавинсской [7].

Возникает вопрос, почему именно в психологии этот вопрос встал особенно остро, когда экспериментальные результаты стали прикладной программой для практики. Психотехническая практика явилась «испытательным полигоном» научной психологии, где достаточно отчетливо проявились проблемы прямого переноса естественнонаучной модели исследований в контекст профессиональной жизни человека. Л.С. Выготский и Г. Мюнстерберг видели методологическую проблему создавшейся ситуации в том, что психология как наука развивается по естественнонаучному образцу, а как практика выходит в культуру.

Сегодня в обсуждении проблем организации знаний наблюдается тенденция снятия оппозиционных отношений, как недостаточно продуктивных, Значительную роль в этом процессе, сыграло оформление самостоятельной сферы технических наук и метадисциплинарный характер многих современных отраслей знаний. Именно в связи с этими основными тенденциями (технизации, технологизации, метадисциплинаризации и метасистематизации научных исследований) довольно кардинально меняются в целом представления о взаимодействиях между науками и парадигмальные основания психологии (И.Е. Гарбер, В.Г. Горохов, Л.П. Киященко, В.С. Мокий, В.С. Степин, М.А. Розин и др.).

Г. Мюнстерберг первой методологической задачей считал введение и обоснование самого понятия «психотехника» на основе разделения «области психологии» на две части «теоретическую» и «прикладную». В основании его рассуждений лежит представление о двух аспектах прикладной науки: исследовательском (решение задач другой науки) и практическом: «Общее выражение «прикладная психология» означает с одной стороны, что, обращаясь назад, к прошлому, мы объясняем процессы культуры: мы будем говорить в этом случае о психологии культуры. Это выражение означает, с другой стороны, что мы обращаясь вперед к будущему, хотим преобразовать с помощью психологии практическую жизнь для осуществления культурных задач. Но науки, применяемые при выполнении практических задач называются вообще техническими. Поэтому назовем эту часть прикладной психологии психотехникой. Психотехника, таким образом, совсем не тождественна с прикладной психологией, но составляет только одну ее половину. О ней мы может говорить только тогда, когда речь идет о достижении какой-либо относящейся к будущему цели» [4, с. 17].

Подчеркивая не тождественность психотехники прикладной психологии, Г. Мюнстерберг оставляет за психотехникой право отстаивать статус самостоятельной дисциплины. «Прикладная психология развивалась в кругу педагогики, медицины и юриспруденции, но так эти попытки встретили чрезвычайно благоприятные условия в сфере самой психологии, то они имели возможность вылиться в форму самостоятельной психологической науки» [5, с. 17].

Естественнонаучная модель организации психотехники рассматривается Г. Мюнстербергом как последовательный и постепенный

путь практического внедрения теоретических и экспериментальных знаний в практические сферы, «рассматривая психические процессы один за другим, исследовать какое значение для задач практической жизни могло бы иметь изучение данного процесса” и достигнуть широчайших сфер практической жизни». Однако такой путь представляется Г. Мюнстербергу не отвечающим потребностям практики, “все чересчур подчинялось бы интересам теоретической психологии, все рассматривалось бы прежде всего с ее точки зрения и для ее целей. Развиваясь в таком направлении психотехника становится одной из частей (разделов) теоретической психологии, ее продолжением, так как для исследовательской установки теоретика «практическое применение психических процессов для различных задач жизни представлялось бы безразличным и почти случайным явлением», важнейшие задачи практической жизни могли быть незамечены, а замеченные стали бы «перечислением ряда бессвязных иллюстраций» [5, с. 3–4].

Более того, такой путь представляет опасность и с точки зрения самой теоретической психологии, так как нельзя решать технические задачи в рамках теоретических дисциплин (Г. Мюнстерберг в качестве примера приводит физику, химию, биологию) «не передвинув в опасном направлении естественного центра тяжести этих теоретических дисциплин» [4, с. 32].

Г. Мюнстерберг достаточно ясно отвергает прямую прикладную психотехническую практику, в которой теоретическая психология вырабатывает знания, а задачи психотехники применять их на практике параллельно и пропорционально развитию научных представлений о психике человека. Это бы означало «самоустранение психологии (на неопределенное время) от участия в решении насущных социально-психологических проблем». Проводя аналогии с другими науками, он подчеркивает, что «опыт естественных наук явно не в пользу такого воздержания. Медицина не ждала и не могла ждать, пока анатомия, физиология и патология отпразднуют свои последние триумфы, и техника каждый раз быстро извлекала пользу даже из самых скромных успехов физики» [4, с. 31].

Поэтому его принципиальная позиция, что «самостоятельная психотехника может действительно сообразовываться с ***собственными интересами*** в постановке своих вопросов, вместо того, чтобы подчинять их понятиям общей психологии, как простой придаток в теоретическом рассмотрении» [4, с. 16]. Решение проблемы видится

автору первого психотехнического проекта в том, чтобы «все должно быть подчинено идее практической задачи» [5, с. 4].

Следует отметить, что Г. Мюнстерберг в своем видении самостоятельности психотехники в рамках психологической предметности, трактует эту предметность достаточно широко, включая «общую структуру душевной жизни», призывая психолога практика не упускать из вида непсихологические факторы, т.е. все «что затрудняет или наоборот облегчает психофизическую деятельность человека» [4, с. 43]. Его позиция достаточно логична и последовательна: психотехника мыслилась им отличной от теоретической психологии по своим функциям и целевым задачам (тем самым задавался ее статус самостоятельной, но психологической научно-практической дисциплины). Сохранение взаимосвязи предполагало единство исходных психологических оснований, базу для синтеза, интеграции, комплексирования в рамках уже психотехники, так как именно принцип практической задачи являлся определяющим в выборе средств и методов психотехнических исследований и психотехнической практики. В принципе Г. Мюнстерберг предлагал создать обобщающую науку о технологии психологической практической работы и задал основные установки на реализацию такого проекта.

Проблема в том, что Г. Мюнстербергом не был решен вопрос о том, как должна и может решаться проблема синтезации знаний для решения практических задач психологической работы, как соединяются исследовательская и воздейственная парадигма в рамках одной науки.

Заданные Г.Мюнстербергом методологические установки практических задач были в более законченном варианте реализованы в программах С.Г. Геллерштейна [1, 2, 3]. Встав на позиции выбора «принципа практической задачи», он формулирует общее требование к психотехнике, которое заключается в необходимости преодоления собственной замкнутости и выхода за рамки только психологических вопросов» [1, с. 32].

«Психотехники должны поставить перед собой вопрос совершенно открыто: либо мы закрепляем за собой определенный круг функций, вытекающих из сущности нашей специальности, понимаемой нами как специальность психологическая (а в таком случае мы должны будем испытывать постоянное тяготение к психологическим принципам рационализаторской работы, либо мы исходим из задач

рационализации труда, учитываем многообразие областей, объектов и путей рационализаторской работы и расширяем границы своей психотехнической работы, распространяя ее на все огромное поле рационализаторской деятельности» [1, с. 31].

Требование комплексного решения практических задач ставило перед психотехникой проблемы комплексирования и в организации своих систем знаний, причем, важно подчеркнуть, что С.Г. Геллерштейн отдает ей функции ведущей дисциплины в синтезе усилий представителей разных специальностей. Учитывая, что автор отечественного варианта психотехнического проекта, также как Г. Мюнстерберг не ограничивал будущее психотехники только «индустриальными» проблемами, этот факт можно рассматривать как свидетельство «носящейся в воздухе идеи» о гипотетической дисциплине синтезирующего, интеграционного характера для практически ориентированных психологических задач. Такая интерпретация, хотя и содержит какой-то момент «осовременивания» исторического материала, но не искажает сути продолжающегося диалога по принципиальным вопросам организации систем психологического знания.

В начале века система прикладных, практически ориентированных отраслей психологии как научных (экспериментальных) только начинала оформляться. Сегодня проблематика психотехники «рассыпана» по различным отраслям психологии и новым отраслям, формируемых и вне психологических наук. Вопросы взаимосвязи этих отраслей с психологией и сейчас во многом носят открытый характер, нет относительно четкого представления о типах, методах, формах, проблемно-тематическом и социально-организационном характере этих взаимосвязей.

Парадоксальность ситуации состоит в том, что в отечественной истории эта форма в виде психотехники уже пыталась быть (то, что она умерла в зародышевом состоянии чрезвычайно интенсивного роста – это был вопрос политики, а не науки), но не в образе прикладной психологии, а в организационной, дисциплинарной и теоретической форме самостоятельной науки, претендующей (с точки зрения логики организации знаний) на определенный теоретический статус в отношении всех областей практического применения психологического знания. Но вопрос конкретизации этого статуса остался открытым.

Наиболее важным обстоятельством позитивного ответа на эти вопросы является, на наш взгляд то, что проблемы практики не могут

рефлексироваться в методологическом пространстве концептов, теорий и методов только познавательных дисциплин. Философию практики интериоризируют, прежде всего, технические науки. И в психологии, попытки поиска особой методологии теоретической психологии и прикладной психологии, дающей возможность решения проблем психопрактики, до сих пор не увенчались успехом. Эти вопросы в разных контекстах нашли отражение в работах Ф.Е. Василюка, В.И. Олешкевича, А.А. Пузырея, А.В. Юревича, и в современном пространстве обсуждения парадигмальных проблем психологии (М.С. Гусельцева, Т.В. Зеленкова, В.Е. Клочко, В.Е. Левкина, В.А. Мазилов, В.Ф. Петренко, М.Г. Чеснокова и др.).

Г. Мюнстерберг подчеркивает различный характер проблемных сфер теоретической психологии и психотехники, и их соотношения как описания-объяснения и предсказания-воздействия. Проблематика теоретической психологии носит познавательный характер, проблематика психотехники - организационно-конструктивный. Различия в установках, а также в характере решаемых задач естественным образом, считает Г. Мюнстерберг, определяют и различия в соответствующих методах и требуют разработки специфических психотехнических методов (диагностического и воздейственного характера).

В сходном направлении выстраивает свой проект С.Г. Геллерштейн, формулируя принципиальное методологическое положение о характере проявления в той или иной проблеме исследовательского и воздейственного отношения к объекту. Специфика психотехнического исследования, определяющее ее «лицо» заключается, по его мнению, в единстве предметов исследования и воздействия.

Следует подчеркнуть, что «проблемы интегративных процессов в системах психологического знания, как и ее парадигмальные статусы включены сегодня в актуальную методологическую зону новых подходов: на основе синергетического подхода реализация принципов сетевой организации знаний, как одного из вариантов интеграции психологии; перехода от парадигмального принципа построения науки к синтагматическому, оформление метапсихологического знания; появление трансдисциплинарных методов исследований сложных объектов в науке и практике; создание и описание трансдисциплинарной систематизации и интеграции монодисциплинарных знаний в трансдисциплинарные. Однако, остается открытым вопрос: можно ли перешагнуть в новые научные подходы организации знаний без осмысления

первого уровня объединения психопрактических систем в возможные варианты их дисциплинарной интеграции» [6, с 18].

Литература

1. Геллерштейн С.Г. Проблемы психотехники на пороге второй пятилетки // Сов.психотехника. – 1932 .– Т.5. 1–2. – С. 7–36.
2. Геллерштейн, С.Г. Психотехника // Основные течения современной психологии. – М.-Л., 1930. – С. 206–263.
3. Геллерштейн, С.Г. Психотехника. – М.: Новая Новь, 1926. – 240 с.
4. Мюнстерберг Г. Основы психотехники: В 2 т. Ч. 1–2. – СПб.: Изд. дом “П.Э.Т” при участии изд-ва “Алетейя”: Креноп, 1996. – 349 с.
5. Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. – М., 1924. – 262 с.
6. Невструева Т.Х. Психотехническая парадигма в интеграционном процессе психопрактических знаний // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2018. – № 4. – С. 13–18.
7. Невструева Т.Х. Развитие психотехники как практической ориентации в психологии в контексте истории психологии труда // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – № 3. – С. 23–28.
8. Плавинская Ю.Б. Становление и развитие психотехники в Германии первой трети XX века: автор. канд. психол. наук. – СПб, 2011. – 21 с.
9. Шпильрейн И.Н. О подготовке психотехников // Психотехника и психофизиология труда. – 1928. – Т.1. – №.2. – С.5–9.
10. Ярошевский М.Г. История психологии. – М.: Мысль, 1976. – 492 с.

Е.А. Никулова

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва, Россия

ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЯ "ВЫБОР" В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье даётся историко-психологический анализ изучения понятия "выбор". Раскрыты основные направления развития исследования категории "выбор" в эпоху неопределенности и информационной перенасыщенности. Определены перспективы дальнейшего развития данного понятия в зарубежной и отечественной истории психологии.

Ключевые слова: выбор; эпоха неопределенности; личность; экзистенциональный кризис, осознанность; дилемма; философия выбора; принятие решения; альтернатива, качественные исследования.

E.A. Nikulova

HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE STUDY OF THE CONCEPT OF "CHOICE" IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Annotation. The article gives a historical and psychological analysis of the study of the concept of "choice". The main directions of the research of the category "choice" in the era of uncertainty and information saturation are revealed. Prospects of further development of this concept in foreign and domestic history of psychology are defined.

Keywords: choice; era of uncertainty; personality; existential crisis, awareness; dilemma; philosophy of choice; decision-making; alternative, qualitative research.

Изучение понятия "выбор" становится с каждым днем все более актуальным, но исследования и философские воззрения остаются разрозненными. В настоящее время понятие "выбора" вызывает особый интерес. Личность развивается в эпоху неопределенности будущего. И как делать выбор в такой период вопрос дискуссионный и требует особого внимания. С. Мадди [7, с.88] говорит о том, что постоянный выбор привычных способов реагирования в привычных ситуациях, обусловленный стремлением к комфорту и безопасности, через некоторое время приводит к недостатку у человека информации, следовательно, происходит снижение когнитивной проницательности, скуке, отказ от новых возможностей. Жизненный стиль человека в этом случае – конформизм, он становится сильно уязвимым перед стрессогенными обстоятельствами, а эпоха неопределенности факторов уязвимости добавляет. Таким образом, как формируется выбор личности сегодня, можно понять, обратившись к истории изучения понятия "выбор" в психологических исследованиях.

Постановка проблемы исследования выбора впервые обозначена у Аристотеля, который делал акцент на осознанности в выборе. Настоящий выбор лишь тот, что понимаем и обдуман [1, с. 68]. Аристотель последовательно связывает выбор с активной деятельной способностью к совершению поступка и с контролем над действием, то есть с тем, что сегодня называют "субьектность" [5, с.14]. По мнению Аристотеля, источник поступков находится в самом человеке, следовательно, от него же зависит, совершать или нет, делать выбор или нет. В дальнейшем И.Кант поддерживая идеи греческого мыслителя, пытался найти причины, обуславливающие человеческое поведение с одной стороны и возможности свободного выбора им своих поступков с другой. А Серен Кьеркегер в книге "Или-или", посвя-

щенной анализу, рассматривает выбор с экзистенциональной позиции и ситуации, в которую вовлечена личность в целом. Смысл выбора, таким образом, оказывается заметно шире самой ситуации выбора [6, с.99]. "Выбираемое находится в самой тесной связи с выбирающим, – и в то время, когда перед человеком стоит жизненная дилемма: или -или, самая жизнь продолжает ведь увлекать его по своему течению, так что чем более он будет медлить с решением вопроса о выборе, тем труднее и сложнее становится этот последний...". По его мнению, можно разделить выбор на два вида: эстетический и этический. Это на наш взгляд, одно из первых обоснований появления качественных методов в психологических исследованиях [4, с.45]. Например, метод фокус-групп, метод Дельфи, как потребители делают непосредственный выбор на основе вкусов и предпочтений. Сам выбор обусловлен особенностями сравниваемых альтернатив, и потому сравнительно предсказуем, и вместе с тем ситуативен, и легко может смениться другим. А само понимание этического выбора является благоприятным для человека вне зависимости от того, что именно выбрано. Таким образом, для Кьеркегора решение выбора – это единственное средство сделать жизнь действительно прекрасной. Указав вектор развития с экзистенциональной позиции С. Кьеркегор, философы и психологи XIX–XX начали рассматривать выбор в аспекте свободы. Психологические исследования были направлены на изучение поведения и причин, их обуславливающих, что явилось основой для развития психотерапии. Так в трудах К.Т. Ясперса проблема выбора выступает одновременно как философская. По его мнению, для осуществления подлинного выбора (выбора в себе "образа божьего") необходимо обратиться к религиозной или философской вере.

М. Хайдеггер определял выбор как универсальную структуру, выбор между возможностями быть подлинно и неподлинно, между "самостью" и "безликостью". По Ж.-П. Сартру [9, с.78], человек – это существо, которое устремлено к будущему и сознает, что оно проецирует себя в будущее, а личностный выбор – это творение себя, воплощение в жизнь проекта самого себя, который переживается субъективно как преодоление внешних препятствий через обретение "смысла в выборе." Понятие выбора находит отражение и в трудах М.де Унамуно, рассматривающего его как способ достижения духовного бессмертия в ситуации конечности человека и бесконечности мира.

Представления на проблему выбора и изучения понятия выбора экзистенциональными философами легли в основу современных психологических исследований и формирования концепций.

Сегодня существует несколько концепций выбора. Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко [6, с.98] приводят следующую классификацию видов выбора, а также соотносят виды выбора с существующими теоретическими моделями выбора.

1. Простой выбор. Включаем в себя сравнение ряда альтернатив по критерию субъекта. Критерий в этой ситуации не всегда четко сформулирован, иногда он просто интуитивно ясен. Смысл выбора состоит в определении оптимального пути осуществления деятельности. Задача субъекта – определение того, какая из альтернатив лучше всего соответствует критерию, чтобы предпочесть ее остальным.

2. Смысловой выбор. Когда критерием для сравнения альтернатив не даны изначально, и человеку необходимо их конструировать. Субъекту необходимо найти общие основания для сопоставления качественно разных альтернатив и сформулировать критерии их оценки. Перед субъектом в этом случае стоит задача на смысл, то есть задача определить для себя смысл каждой из альтернатив.

3. Личностный (экзистенциальный) выбор. Это жизненно важный выбор в критических жизненных ситуациях, когда субъекту не даны ни критерии для сравнения альтернатив, ни сами альтернативы. Здесь встает необходимость конструирования альтернатив и на основании предположения о том, что будет при выборе одной из альтернатив в будущем, делать свой выбор.

Наиболее распространенный подход, описывающий процессы простого выбора, разработан в различных вариантах теории принятия решений. В таком подходе выбор рассматривается как «один из звеньев принятия решения, как запрограммированный технический акт» [6, с.98].

Вторую разновидность выбора очень подробно и психологически развернуто рассматривает Ф.Е. Василюк в теории жизненных миров [3, с.285]. Ученый описывает «чистую культуру выбора», то есть дает «математическое описание» выбора, которого эмпирически не существует, выделяет операциональную структуру выбора, то есть те действия, выполнение которых необходимо для реализации «подлинного выбора» [3, с.286]. «Подлинный выбор – это рабочее

понятие, фиксирующее воплощение «математического идеала в реальности» [3, с.286].

По Ф.Е. Василюку, выбор – это действие субъекта, которым он отдает предпочтение одной альтернативе перед другой (другими) на определенном основании [3, с.287]. Рассматривая выбор в теории жизненных миров (внутренний мир – простой, сложный; внешний мир – легкий, трудный), автор концепции выделяет некоторые черты искомого понятия выбора: выбор возможен лишь во внутренне сложном мире; альтернативы, между которыми совершается выбор, – не операции, не способы действия, ведущие к одной цели, а разные жизненные отношения «отдельные деятельности»; выбор является активным действием субъекта, а не пассивной реакцией; основанием выбора не может являться сила побуждения как таковая, там, где дело решается силой, нет смысла говорить о выборе.

Говоря о качестве (будем понимать как степень осознанности), "выбор будет тем хуже, чем менее ясно сквозь пестроту поверхностных связей субъект смог рассмотреть различие противостоящих смыслов, и чем больше сам выбор основывается на ситуативных удобствах или ограничениях… Наоборот, выбор будет тем лучше, чем яснее поняты альтернативные смыслы жизненных отношений, и чем более глубокие основания лежат в основе предпочтения одного жизненного отношения другому" [3, с.287].

В наиболее чистом виде выбор можно наблюдать в условиях внутренне сложного и внешне легкого, ценностного мира. Выбор осуществляется между "существенными для жизни альтернативами на действительно существенных основаниях с полной сознательностью, произвольностью, с бескомпромиссной определенностью и окончательностью" [3, с.287].

Чистая культура выбора обнажает присущий выбору трагизм, так как предпочтение одной из альтернатив, означает отвержение другой значимой альтернативы, причем добровольно. В легком и сложном мире инстанцией, которая служит основой выбора, не являясь при этом мотивом, но обладает смыслообразующими потенциями является ценность.

По Ф.Е. Василюку, в чистом виде выбор имеет место быть при наличии следующих условий:

1. Альтернативы (отдельные жизненные отношения) между которыми совершается выбор.

2. Жизненные отношения должны быть представлены в виде своего центрального мотивационно-смыслового ядра.

3. Единственным основанием чистого выбора является ценность.

4. Выбор – является актом сознательным, произвольным, ответственным, ценностным и свободным. Выбор – акт личностный, по сути парадоксален, так как внутренне сложный мир включает в себя уникальные в смысловом отношении мотивы, совершенно не сводимые друг к другу. Для того чтобы совершить выбор, субъект должен сравнить несравнимое).

Операциональная структура выбора по Ф.Е. Василюку.

1. Отвлечение от трудности мира. Это умение из поля действия сиюминутных, временных, быстро преходящих обстоятельств, связанных с труднодоступностью одной и легкодоступностью другой альтернативы.

2. Удержание сложности мира, которое включает следующие действия.

Разотождествление – субъект должен разоотождествиться с определенным жизненным отношением (альтернативой), превратив его в предмет своих действий. Мы понимаем это как разрыв эмоциональной связи с определенными альтернативами.

Совместная презентация – организация одновременной представленности сознанию двух или более отношений (альтернатив).

Выявление – действие, направленное на осознание факта пересечения (противоречия) жизненных отношений (альтернатив).

Структурирование – обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями (альтернативами): логических ("Если…., то…"), временных ("сначала…, а потом…"), иерархических («… дороже, чем…») и т.д.

3. Актуализация глубинных ценностей, которая состоит из двух глубинных актов – "приглашение" ("призыва") ценности и ("прислушивание") к ней.

Оценка альтернатив. Для этого нужно понять, в какой форме встречаются ценность и оцениваемая деятельность (жизненное отношение). Другими словами, каким образом альтернатива (как реализуемая в конкретных действиях ценность) воплотится в реальной жизни, в образе будущего, так как «каждая выбираемая альтернатива – не просто какая-то частность, пусть и важная, … выбирая альтернативу, человек выбирает судьбу» [3, с.289].

"В ситуации оценки деятельности личность "рождается" дважды – один раз как ответ на вопрос: "Кто я, следующий такому образу жизни?", а второй раз как ответ на вопрос: "Кто я – исповедующий эту ценность?". Это двойное рождение личности и создает ту форму и то поле, на котором могут встретиться ценность и деятельность, может произойти подлинная экзистенциальная оценка деятельности» [3, с.300]. На уровне сознания, в процессе оценки альтернатив происходит сложная внутренняя дискуссия, в ходе которой, каждая из конкурирующих альтернатив многократно и в разных вариантах и сочетаниях появляется на сцене "преобразования деятельности" в тот или иной образ жизни, который обуславливает реализацию конкретной ценности.

4. Решение – специальное внутреннее действие, которое скажет "Да" одной из конкурирующих сторон, и "нет" другой; акт мужества и риска принятия на себя ответственности.

5. Жертва – отказ от многих возможностей, привычек, намерений; в пределе – от какой-то жизни, которая была возможна до выбора.

Третья разновидность выбора – личностный или экзистенциальный выбор – нашла развернутую концептуализацию в теории целенаправленного поведения Н.Ф. Наумовой [8, 200]. Здесь раскрывается понятие «свободный выбор» как наиболее рациональная индивидуальная стратегия в ситуации неопределенности. «Предполагается, что необходимой предпосылкой этой стратегии является обеспеченность индивида экзистенциальными элементами (потребностями, ценностями, ресурсами) для построения альтернатив выбора и готовности к наибольшему числу вариантов событий» [8, 200].

Исходя из этих положений, можно заключить, что выбор, как правило, не одномоментный акт, а развернутый во времени процесс, имеющий сложную структуру. Выбор как процесс и результат самоопределения личности рассматривал Т.М. Буякас [2, 30], отмечая, что человек на пути самоопределения ищет опору внутри себя и принимает ответственность за осознанное и самостоятельное планирование и реализацию перспектив собственного развития и за те выборы, которые он делает в процессе своего развития. Важным условием на этом пути самоопределения является доверие человека к себе.

Таким образом, понятие "выбора" является настолько емким и мало изученным, что требует дальнейшего глубокого историко-психологического исследования. На наш взгляд, перспектива в анали-

зе категории "выбор" наблюдается в систематизации целостной теории выбора в психологической науке.

Литература

1. Аристотель, Евдепова этика / Аристотель. – М.: ИФ РАН, 2005. - 448 с.

2. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 28–39.

3. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 284–314.

4. Квале С. Исследовательское интервью. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.

5. Леонтьев Д.А., Овчинникова, Е.Ю., Рассказова, Е.И., Фам, А.Х. Психология выбора. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.

6. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.97–110.

7. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. – 2005. – Т 26. – № 6. – С.87–101.

8. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М., 1988. – 243 с.

9. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. – М.: Республика, 2004. – 639 с.

О.В. Ракитина

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии личности и индивидуального консультирования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия

О СТИЛЯХ РУКОВОДСТВА НАУЧНЫМИ ШКОЛАМИ (на примере научных школ В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, Г.И. Челпанова)

Аннотация. В статье анализируются стили руководства научными школами и особенности взаимодействия лидеров школ и учеников (последователей). Обозначены параметры, характеризующие исследовательскую работу как совместную деятельность научного руководителя и обучающегося. Выделены стили взаимодействия лидера (руководителя) и ученика (последователя). На исторических примерах проанализированы стили взаимодействия лидеров российских научных школ Г.И. Челпанова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева. Показаны преобладающие стили взаимодействия выдающихся ученых с учениками и сотрудниками. Сделан вывод об уникальности стиля руководства лидеров как

условия создания своей научной школы, воспитания учеников и последователей, достижения исключительных результатов в науке.

Ключевые слова: история психологии, историческая психология; научная школа, стиль руководства, Г.И. Челпанов; И.П. Павлов, В.М. Бехтерев.

O.V. Rakitina

ABOUT STYLES OF THE MANAGEMENT OF SCHOOLS OF SCIENCES (on the example of schools of sciences of V.M. Bekhterev, I.P. Pavlov, G.I. Chelpanov)

Annotation. The article analyzes the leadership styles of scientific schools and features of interaction between school leaders and students (followers). The parameters characterizing the research work as a joint activity of the supervisor and the student are designated. Styles of interaction of the leader (head) and the pupil (follower) are allocated. Styles of interaction of leaders of Russian scientific schools G.I. Chelpanov, I.P. Pavlov, V.M. Bekhterev are analyzed on historical examples. The prevailing styles of interaction of outstanding scientists with students and employees are shown. The conclusion is made about the uniqueness of the leadership style of leaders as a condition for creating their own scientific school, educating students and followers, achieving exceptional results in science.

Keywords: history of psychology, historical psychology; scientific school, leadership style, G.I. Chelpanov; I.P. Pavlov, V.M. Bekhterev.

В последние годы в научном психологическом сообществе возрастает интерес к истории развития научных школ, к изучению личности лидера. Научная школа представляет собой научный коллектив, формирующийся вокруг крупного ученого. Научная школа всегда имеет своего лидера – учителя и его последователей – учеников. При характеристике руководителя (учителя) важны следующие аспекты: научно-исследовательский – наличие у лидера школы собственной исследовательской программы и способности генерировать новые научные идеи; социальный, предполагающий наличие лаборатории с должным техническим оснащением; личностно-психологический, включающий в себя идейный потенциал руководителя [4].

Под стилем руководства понимают индивидуально-типологические особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих функций (А.Л. Журавлев и В.Ф. Рубахин, 1976). Можно говорить о том, что исследовательская деятельность в научной школе имеет сущностные черты совместной деятельности, поскольку она характе-

ризуется тремя важнейшими свойствами коллективного субъекта (А.Л. Журавлев, 2009): 1) взаимосвязанность и взаимозависимость членов группы; 2) качество (способность) группы проявлять различные формы совместной активности; 3) качество (способность) группы к саморефлексии [3].

В диаде «научный руководитель (лидер) – обучающийся (ученик)» можно выделить два аспекта: профессиональный и межличностный. Профессиональный аспект отношений может быть охарактеризован в категориях фактора «координация, контроль» – «автономность, свобода». Отметим, что показатели координации и автономности мы выделили, основываясь на результатах исследования Д. Пельца и Ф. Эндрюса [5]. С нашей точки зрения, категория «координация, контроль» включает в себя следующие характеристики: организация, частота и продолжительность контактов [5], а также упорядоченность, планирование, следование графику, отношения руководства-подчинения, определенность функций, разделенность и соблюдение прав и обязательств сторон, вклад сторон, выполнение договоренностей, проверка исполнения, контроль, четкую обратную связь, оценку и пр. Категория «автономность, свобода» может определятся по следующим параметрам: инициатива, неупорядоченный, спонтанный характер взаимодействия, хаотичность, бессистемность, недостатки планирования, несоблюдение графика, несоблюдение договоренностей, ролевая диффузия, неопределенность прав и обязанностей, неопределенный функционал, слабый контроль, минимум вклада одной из сторон, отсутствие обратной связи и пр.

Практический опыт дает основание считать, что важной характеристикой межличностных отношений являются показатели эмоционально-смыслового пространства и психологических границ личности. Это позволяет выделить фактор «дистанцирование» (социально-психологическое расстояние, самостоятельность и независимость сторон, отстраненность в отношениях, низкая субъективная значимость взаимодействия и совместной работы, непроницаемость, жесткость психологических границ) – «привязанность, зависимость» (стремление одного или обоих партнеров к установлению единого эмоционально-смыслового пространства, значимость отношений, совместной работы, недостаточная сформированность, нечеткость, размытость, проницаемость психологических границ, нарушения их функционирования).

Таким образом, взаимоотношения в совместной деятельности руководителя (лидера) и ученика могут быть описаны в категориях контроля или свободы (автономности), а также дистанцированности или взаимозависимости. По нашему мнению, сочетание этих параметров дает возможность условно обозначить следующие типы взаимодействия в диаде «научный руководитель – ученик (обучающийся)»: «зависимо-контролирующий» (сочетание контроля и личностно близких отношений); «дистанцированно-координирующий» (сочетание контроля с сохранением дистанции); «гармоничный» (оптимальное сочетание контроля и свободы, дистанции и общности); «дистанцированно-автономный» тип (отсутствие контроля, отстраненность и дистанцированность) и др.

Попыткой практического применения данных характеристик может служить анализ исторического опыта руководства лидеров научных школ, сложившихся в российской психологии в конце 19-го – начале 20-го веков: руководство И.П. Павловым физиологической лабораторией Академии наук и кафедрой физиологии Военно-медицинской академии (с 1895 года); организация Г.И. Челпановым Психологического Семинария, открытого в 1907 г.; а также руководство В.М. Бехтеревым работой учеников и последователей в Психоневрологическом институте, организованном в 1907 г.

Г.И. Челпановым в Психологическом Семинарии была разработана и внедрена система организации исследований в области теоретической и экспериментальной психологии (более подробно об организации работы Психологического Семинария см. [6]).

Предельно точная характеристика исследовательской школы Г.И. Челпанова дана П.О. Эфрусси, который, характеризуя уровень докладов сотрудников Московского Психологического Института на Первом психоневрологическом съезде (Москва, 1923 г.) пишет: «Отчетливая постановка проблемы, полное знание тонкостей методики, соответствующей уровню современной экспериментальной психологии, глубокое знакомство с относящейся к вопросу литературой, стремление достигнуть при обработке результатов возможной в этой области меры точности – вот общие черты, характеризующие школу Г.И. Челпанова в целом» [10, с. 14–19]. Каким образом достигался такой уровень научно-исследовательской работы учеников Г.И. Челпанова?

При организации семинариев по теоретической психологии Г.И. Челпановым применялась следующая методика. На каждый учебный год определялась новая тема Психологического Семинария. Работа Семинария была постоянной, непрекращающейся. Заседания организовывались по принципу научной дискуссии: определялась тема доклада, назначался докладчик – студент или преподаватель, включая и самого Г.И. Челпанова. Для каждого доклада назначалось на менее трех оппонентов. За неделю до обсуждения доклад выставлялся в читальной комнате для того, чтобы оппоненты ознакомились с содержанием доклада. Тезисы доклада тиражировались по числу участников Семинария. На заседании Семинария заслушивался один доклад, затем происходило его обсуждение, иногда оно продолжалось на последующем заседании. Все члены Семинария принимали участие в заседаниях в качестве оппонентов по выслушанным докладам, а также ведущих протоколы заседаний. Таким образом, у студентов формировались навыки ведения научных дискуссий, подготовки научных текстов и документации.

Практические занятия по экспериментальной психологии организовывались Г.И. Челпановым следующим образом. В начале учебного года члены семинария разбивались на шесть групп по три человека в каждой (но иногда группа включала в себя до восьми человек). Проф. Г.И. Челпанов задавал группам 6 задач (тождественных или различных), каждая группа должна разрешить эти задачи в два заседания. В качестве основного пособия для студентов служило подготовленное Г.И. Челпановым руководство для курса экспериментальной психологии. Участники заранее были информированы о том, какой вопрос будет изучаться на ближайшем занятии. Они должны были предварительно подготовится, изучив соответствующий раздел руководства, познакомившись с описанием приборов. В день занятий каждая группа получала соответствующий прибор, необходимый для решения исследовательской задачи. Работа группы организовывалась таким образом, что один из практикантов брал на себя роль экспериментатора, другой испытуемого, третий протоколиста; затем студенты менялись ролями [8]. В течение недели каждый участник должен был обработать полученный материал и представить проф. Г.И. Челпанову подробный протокол. В случае неудовлетворительного решения задачи студенту предлагалось провести исследование еще раз.

Каждый участник лаборатории делал доклад о результатах проведенных им исследований: «Все доклады сопровождались демонстрациями чертежей и диаграммами, исполненными самими участниками. После каждого доклада ставились демонстрационные опыты, относящиеся к выслушанному докладу» [8, с. 304]. Члены Психологического Института под руководством проф. Г.И. Челпанова учились соотносить имеющиеся в науке подходы, изучать проблему в разных аспектах.

Таким образом, анализ руководства Г.И. Челпановым экспериментальной работой студентов Психологического Института дает основания говорить о гармоничном стиле научного руководства (сочетании контроля и самоорганизации, совместной работы и установленных границ).

И.П. Павлов неукоснительно придерживался строго научного физиологического подхода к исследованию психики.

Б.П. Бабкин следующим образом характеризует стиль руководства своего учителя: «Иван Петрович буквально пестовал начинающего научного работника – и студента, и врача. Сам обучал азам научного метода на одной из ранее оперированных и выхоженных после операции собак, в опытах на которой другие сотрудники получили вполне определенные результаты. Новичку предстояло в течение нескольких месяцев повторять эксперименты своего предшественника. Убедившись в том, что новобранец приобрел навыки экспериментальной работы, Павлов давал ему самостоятельную тему, причем и этот тур экспериментов ученик обязан был выполнить на животном, которое оперировал кто-то из опытных сотрудников или сам шеф лаборатории, но при участии будущего «хозяина» прооперированной собаки. После проведения нескольких операций, в которых новичок участвовал в качестве ассистента, он получал право самостоятельно оперировать животных для дальнейшей работы с ними. Иван Петрович вникал в мельчайшие детали экспериментов начинающего физиолога, обсуждал с ним каждый факт, привлекая к обсуждению весь коллектив лаборатории. Так осуществлялось подлинное «коллективное думанье», что гарантировало надежность и достоверность всякого нового результата опытов» [Цит. по: 7. С. 226].

И.П. Павлов, с одной стороны, был чрезвычайно требовательным руководителем, с другой стороны – всячески поддерживал своих учеников. Показателен следующий пример. М.Я. Безбокая, одна из

учениц Павлова, небрежно оформила свою докторскую диссертацию. Во время защиты работы на Конференции Военно-медицинской академии (1913 г.) это вызвало множество нареканий и в адрес руководителя [3]. В.О. Самойлов и А.С. Мозжухин пишут: «Иван Петрович сознавал, что диссертация Безбоковой не относится к лучшим работам его лабораторий, но многие недостатки компенсировались актуальностью темы. И Павлов «принял огонь на себя», отстаивая в ожесточенной борьбе не честь мундира, а право физиолога на вмешательство в изучение психической деятельности... Иван Петрович добился своего – Безбокая стала доктором медицины. Так решила конференция, когда заседала повторно после получения рапорта Павлова об уходе из академии. Удовлетворенный новым решением, Иван Петрович остался» [7, с. 231–23].

Позиция И.П. Павлова в вопросе о его собственном участии и вкладе учеников хорошо иллюстрирует следующий пример. На защите диссертации Г.В. Фольборта (1912 г.) у некоторых участников докторского диспута возникли сомнения в самостоятельности выполненной работы. Иван Петрович с негодованием отверг нападки коллег на молодого ученого: «Мне кажется, что комиссия впала здесь в ошибку, в которую часто впадают те, кто судит о моих, совместно с моими сотрудниками, работах: именно, что слишком много приписывается мне и слишком мало оставляется на долю моих сотрудников. Я со всей энергиею восстаю против этого... С полной откровенностью я заявляю, что я сам в массе случаев не мог бы сказать, что мое, что – их...» [7, с. 233]. Далее он разъяснил собравшимся значимость диссертации.

Анализ особенностей взаимоотношений И.П. Павлова со своими учениками дает основание полагать, что в совместной исследовательской работе со своими учениками у Ивана Петровича прослеживаются черты зависимо-контролирующего стиля.

В.М. Бехтерев, выдающийся клиницист-невролог, основывал свои заключения, как пишут В.О. Самойлов и А.С. Мозжухин, на богатой интуиции и отточенной логике [7, с. 224]. Характеризуя стиль руководства В.М. Бехтерева научно-исследовательской работой своих учеников, авторы ссылаются на воспоминания Б.П. Бабкина, который начинал научную работу у Бехтерева, а продолжил ее у Павлова. Возможно, не без доли пристрастности, Б.П. Бабкин отмечал: «В.М. Бехтерева поглощала клиника. При обследовании и лечении па-

циентов он проникал в тайны мозговой деятельности. Владимир Михайлович делился своим искусством с учениками, но не многим удавалось постичь секреты его таинства, поскольку далеко не все в искусстве можно выразить словами. На физиологическую лабораторию оставалось слишком мало сил. Здесь новичок сразу получал полную самостоятельность» [7, с. 226.]. Б.П. Бабкин вспоминал, что даже его – третьекурсника академии никто ничему не обучал, «за исключением служителя Петра, помогавшего управиться с собакой при проведении опытов на ней» [7, с. 226.]. «Результаты экспериментов Бехтерев принимал на веру, без проверки, хотя почти все его сотрудники и ученики работали в клинике и появлялись в физиологической лаборатории от случая к случаю» [7, с. 227.].

Стиль руководства В.М. Бехтерева качественно отличался от контролирующего, педантичного стиля И.П. Павлова. В.М. Бехтерев, предоставляя творческую свободу ученикам, руководствовался собственными научными приоритетами. Как отмечает В.И. Белозерцева: «Он обладал даром настоящего учителя и организатора коллективного творчества. В.М. Бехтерев всегда поощрял самостоятельность в научном исследовании. Он подчеркивал ответственность автора за свою работу, призывал развивать исследовательскую инициативу, как условие формирования творческой личности ученого» [1, с.39].

Ученики и сотрудники В.М. Бехтерева преклонялись перед его огромной эрудицией, работоспособностью, отмечали такие ценные для руководителя школы черты творческой индивидуальности, как глубина и энциклопедичность знаний, умение генерировать новые идеи, педагогическое и организационное мастерство, гуманизм и демократизм взглядов, терпение, мягкость и обаяние в общении, отсутствие демонстрации собственного превосходства.

Анализ стиля научного руководства В.М. Бехтерева позволяет говорить о преобладании дистанцированно-координирующего стиля во взаимодействии с учениками и сотрудниками. Сильные стороны этого стиля – в создании условий для творческой свободы учеников. Наглядное тому подтверждение – количество первоклассных клиницистов и ученых, вышедших из бехтеревской школы: «Одних воспитанных им профессоров – заведующих кафедрами невропатологии, психиатрии, психологии можно насчитать более пятидесяти. В 20-е годы большинство кафедр невропатологии и психиатрии в нашей

стране было занято его учениками», – писал продолжатель лучших традиций бехтеревской школы В.Н. Мясищев» [Цит. по: 1. С. 39].

Таким образом, анализ исторического опыта руководства лидеров научных школ в российской психологии И.П. Павлова, Г.И. Челпанова, В.М. Бехтерева позволяет сделать вывод о том, что каждый из этих выдающихся ученых обладал своим стилем взаимодействия, благодаря которому добивался исключительных результатов не только в науке, но и в деле создания своей научной школы, воспитания учеников и последователей.

Литература

1. Белозерцева В.И. В.М. Бехтерев и его школа // История и некоторые вопросы современного состояния экспериментальных исследований в отечественной психологии. Сборник научных трудов. М., 1990. – С. 28–42.

2. Богданчиков С.А. Сквозь время: школа Г.И. Челпанова в ее развитии, основных чертах и историческом значении // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. Вып. 2. – С. 33-50.

3. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 5. – С. 72–80.

4. И.П. Павлов – первый Нобелевский лауреат России. Т. 3. Ученики и последователи Павлова / Сост.: А.Д. Ноздрачев, Е.Л. Поляков, К.Н. Зеленин, Э.А. Космачевская, Л.И. Громова. – СПб.: Издательство «Гуманистика», 2004.

5. Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях: Об оптимальных условиях для исследований и разработок. – М.: Прогресс, 1973. – 472 с.

6. Ракитина О.В. Принципы организации исследовательской работы психологического семинария Г.И. Челпанова (1907–1913 гг.) // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Щукиной (1914–2014). Москва, 22–23 апреля 2014 года / Альманах Научного архива Психологического института / Сост., научн. ред. О.Е. Серова, Е.П. Гусева / Под общ. ред. В.В. Рубцова. – М.: Алькор Паблишер, 2014. – Вып. 7 юбилейный. – С. 416–423.

7. Самойлов В.О., Мозжухин А.С. Павлов в Петербурге – Петрограде – Ленинграде. – Лениздат, 1989.

8. Челпанов Г.И. Отчет о деятельности Психологического Семинария при Московском Университете за 1907–1913 годы // Ученые записки Императорского Московского университета. Отдел Историко-филологический. Вып. 43. Труды Психологического института имени Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете. Психологические исследования / Под ред. Г.И. Челпанова. Т. 1. Вып. 1-2. М., 1914. – С. 299–327.

9. Челпанов Г.И. Психологический институт при Московском университете // Ученые записки Императорского Московского университета. Отдел Историко-филологический. Вып. 43. Труды Психологического института имени Л.Г. Щукиной при Императорском Московском университете. Психологические исследования / Под ред. Г.И. Челпанова. Т. 1. Вып. 1-2. М., 1914. – С. 273–298.

10. Эфрусси П.О. Успехи психологии в России. – Петроград: Начатки знаний, 1923. –37 с.

С.Ф. Сергеев

доктор психологических наук, профессор кафедры
информационных систем в искусстве и гуманитарных науках
Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия

РОЛЬ Г.В. СУХОДОЛЬСКОГО В РАЗВИТИИ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ШКОЛЫ ЭРГОНОМИКИ И ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются биография и роль профессора Суходольского Геннадия Владимировича в становлении и развитии ленинградской школы эргономики и инженерной психологии в 80-е годы XX века. Анализируется круг авторов, составивших основное ядро Ленинградской (Санкт-Петербургской) научной школы инженерной психологии и эргономики.

Ключевые слова: история психологии, инженерная психология, эргономика, Ленинградская научная школа психологии, персоналии.

S.F. Sergeev

ROLE OF G.V. SUKHODOLSKY IN THE DEVELOPMENT OF LENINGRAD SCHOOL OF ERGONOMICS AND ENGINEERING PSYCHOLOGY

Annotation. This article discusses the biography and role of Professor Gennady V. Sukhodolsky in the formation and development of the Leningrad school of ergonomics and engineering psychology in the 80s of the XX century. The circle of authors who made the main core of the Leningrad (St. Petersburg) scientific school of engineering psychology and ergonomics is considered.

Keywords: history of psychology, engineering psychology, ergonomics, Leningrad scientific school of psychology, personality.

Практическая направленность научно-педагогической среды факультета психологии Ленинградского государственного университета в 80-х годах XX века исторически соответствовала общей ориентации

советской науки на реализацию тезиса Маркса «практика – критерий истинности». Научным считалось только полученное в результате эксперимента и математической обработки данных знание, соответствовавшее канонам естественных наук. Продолжались традиции Санкт-Петербургской физиологической школы, в которой работали известные физиологи В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, А.А. Ухтомский. Их влияние на психологическую науку того времени определило в дальнейшем и специфику деятельности ленинградской школы психологии, проявившуюся в видерезко выраженных естественно-научных, формально-логических и системных взглядов на предмет и объект психологического исследования, особенности их формирования и развития. Большинство психологов пыталось использовать на практике методы и технологии естественных наук для изучения психического содержания человеческой деятельности. Широко использовались методы тестирования и психологического эксперимента, а при обработке данных – математическая статистика, корреляционный и факторный анализ. Именно данные особенности ленинградской научной школы, отличавшие ее от московской, более теоретической и философской по своему происхождению и научному строю, послужили базисом и источником советской инженерной психологии и эргономики, о которых идет речь в настоящей статье.

В 60–80-е годы прошлого века наблюдалось интенсивное развитие научного и технико-технологического базиса народного хозяйства страны. Появились сложные автоматизированные системы управления техническими и технологическими системами, атомная энергетика, машиностроение, транспорт, аэрокосмические системы, разработка и эксплуатация которых требовали новых научных знаний о человеке, действующем в среде управляемых машин и механизмов. Это было время соперничества, конкуренции и борьбы систем с различным общественным строем, что требовало развития оборонной науки, вооружения и техники [6]. Все это привело к появлению и интенсивному развитию дисциплин по учету человеческого фактора – инженерной психологии и эргономики и прежде всего в Ленинграде, являвшемся в то время центром советской военной науки и промышленности. Это был «золотой век» советской инженерной психологии. Несмотря на то, что первые исследования в данном направлении в Ленгосуниверситете были начаты еще в 1960-е годы Б.Ф. Ломовым – организатором первой отечественной лаборатории индустриальной

(инженерной) психологии, но по-настоящему массовые работы по выполнению заказов промышленности стали проводиться на факультете психологии лишь к началу 80-х годов. В 60-х и 80-х годах XX века на факультете появились и интенсивно развивались отраслевые научно-исследовательские подразделения, лаборатории и научные группы под руководством Ю.М. Забродина, Т.П. Зинченко, А.А. Крылова, А.И. Нафтульева, Г.С. Никифорова, Г.В. Суходольского, решавшие широкий спектр прикладных задач, направленных на обеспечение деятельности человека и разработку эргатических систем. Это было первое в масштабах страны и, на наш взгляд, очень успешное взаимодействие психологической науки и промышленности, к сожалению, прерванное впоследствии перестройкой, т.е. в середине 1980-х.

Научно-практическое обеспечение возникшего комплекса дисциплин по исследованию и учету человеческого фактора в рамках научно-исследова-тельского кластера факультета 1980-х годов составили работы его участников: В.К. Балина, В.К. Васильева, В.К. Гайды, В.А. Ганзена, Г.Н. Горбуновой, О.В. Дейнеко, А.В. Дранкова, М.А. Дмитриевой, М.Н. Ильиной, Н.Н. Киреевой, Л.В. Куликова, Н.М. Лебедевой, Б.Ф. Ломова, И.М. Лущихиной, С.А. Маничева, Г.С. Никифорова, М.В. Осориной, Н.А. Розе, Л.И. Рябинкиной, В.К. Сафонова, А.Н. Толстой, Н.И. Турченкова, В.Б. Чеснокова, Ю.И. Филимоненко и других представителей научных подразделений факультета психологии. Среди них особое положение занимали руководители кафедр и лабораторий профессора А.А. Крылов, Г.В. Суходольский, Т.П. Зинченко, Г.С. Никифоров, доцент А.И. Нафтульев. Именно на их плечи легли основные задачи по формированию и реализации эргономического и инженерно-психологического направления деятельности факультета. Каждый из них проводил исследования, включавшие отдельные задачи инженерно-психологического плана. Так, например, Т.П. Зинченко рассматривала проблемы зрительного восприятия, опознания и кодирования визуальной информации [2], профессор Г.С. Никифоров исследовал надежность деятельности операторов авиационных систем [4], А.А. Крылов занимался вопросами включения оператора в сложные виды деятельности, А.И. Нафтульев – проблемами принятия решений, инженерно-психологи-ческого проектирования, оценки подобия имитируемой деятельности и обучения на тренажерах.

Объединяющую и координирующую все виды инженерно-психологи-ческих исследований в едином научно-методологическом и теоретическом ключе роль взял на себя Г.В. Суходольский. Полученные им результаты были воплощены в психологической теории деятельности, направленной на создание классификации профессиональной деятельности, определение ее структуры и функционального строя. Близкие по предмету и задачам научно-практические разработки были выполнены значительно позднее в Институте психологии РАН под руководством и непосредственном участии В.А. Бодрова, Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлевым, А.А. Обозновым и многими дрнугими (см., например [1; 5; и др.]). Высокому уровню обобщения, формализации, тщательности и качеству данного теоретического труда способствовали личные качества Геннадия Владимировича, его энциклопедические знания и эрудиция, склонность к систематизации и недюжинные математические способности.

Будущий профессор родился 3 марта 1934 года в Ленинграде. По окончанию средней школы служил в армии. В 1958 году поступил на философский факультет Ленинградского государственного университета. Начал работу в университете в 1962 году, в качестве лаборанта, затем младшего научного сотрудника в лаборатории индустриальной (позднее – инженерной) психологии под руководством Б.Ф. Ломова (подробнее о нем см. [3; и др.]). С сентября 1966 года работал ассистентом кафедры эргономики и инженерной психологии. Дальнейшая профессиональная жизнь Г.В. Суходольского всецело связана с Ленинградским (впоследствии Санкт-Петербургским) государственным университетом. Пройден долгий трудовой путь от лаборанта до заведующего кафедрой эргономики и инженерной психологии. Им проведены исследования дифференциальных порогов усилия, создаваемого рукой оператора в изометрическом режиме, изучены с использованием методического и понятийного аппарата теории автоматического управления особенности сенсомоторных координаций человека при слежении с преследованием, разработана схема организации следящей системы «глаз-рука», описаны характеристики человека при слежении.

В 1968 году Г.В. Суходольский защищает кандидатскую диссертацию, а в 1983 году – докторскую на тему “Инженерно-психологический анализ и синтез профессиональной деятельности”. С 1982 года

заведует кафедрой эргономики и инженерной психологии факультета психологии ЛГУ.

По словам знавших Геннадия Владимировича современников и воспоминаниям автора настоящей статьи, это был очень ответственный и организованный человек. Он привлекал окружающих своим критическим и одновременно доброжелательным настроем, тонким юмором, энциклопедическими познаниями в области прикладной психологии. Вокруг него постоянно толпились студенты и аспиранты, слушатели факультета по переподготовке кадров по инженерной психологии, которые с интересом воспринимали его истории и оценки психологических концепций и авторов того времени. Разговор всегда шел о науке, которая была основным делом и всепоглощающей страстью Геннадия Владимировича, составляла цель его жизни. Основным направлением его размышлений была *связь математики и психологии,* которая, по мнению Суходольского, должна быть в основе любого научного психологического исследования.

Будучи чрезвычайно математически одаренным человеком, даже не имея базового образования в точных науках и математике, Г.В. Суходольский, тем не менее, получил свои основные научные результаты именно в сфере внедрения математического знания в психологию. Им были разработаны подходы к созданию методологии и инструментария «психологической» математической психологии.

Наиболее ярко склонность к анализу и систематизации фактов проявилась у него при работе над психологической теорией деятельности (обобщенной психологической концепцией Г.В. Суходольского). Данная теория по уровню формализации и обобщения научного материала далеко превзошла работы других авторов, в том числе и основоположников теории деятельности, полагавшихся в значительной мере на философские представления и феноменологические модели [9]. Суходольский считал, что этого явно недостаточно [8]. В этом и находились корни разногласий и дискуссий между Ленинградской и Московской школами психологии, время от времени переходивших в публичную сферу в научных диспутах и публикациях. Суходольский восстановил честное имя и заслуги выдающегося российского философа, психолога и логика Н.Я. Грота, несправедливо забытого в советское время.

К сожалению эвристический потенциал психологической теории деятельности, созданной Г.В. Суходольским, не используется в должной мере психологами и практиками в настоящее время.

Геннадий Владимирович оказал решающую роль в организации спецфакультета по переподготовке кадров в области инженерной психологии, действовавшего в 1980–1982 годах в рамках факультета психологии ЛГУ, который сыграл важную роль при подготовке кадров и внедрении достижений инженерной психологии и эргономики в практику работы проектных и научно-исследовательских организаций страны. Многие выпускники спецфакультета впоследствии стали докторами и кандидатами наук. Суходольский считал, что для получения второго образования в области инженерной психологии важно иметь первое базовое инженерное образование, так как, по его мнению, инженер обладает хорошим знанием техники и математики и ему легче получить систематизированное психологическое знание.

Опыт научной, прикладной и педагогической деятельности Г.В. Суходольского отражен более чем в 250 публикаций, в том числе ряде монографий [8-11], четырех учебниках и учебных пособиях. Им разработаны и долгое время читались на факультете психологии авторские курсы лекций «Применение математических методов в психологии», «Математическая психология», «Инженерная психология», «Экспериментальная психология», «Высшая математика, измерения в психологии», а также спецкурсы «Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности», «Психологическая служба на предприятии», «Инженерно-психологическая экспертиза дорожно-транспортных происшествий».

Математизация психологического знания и использование методов эргономики и инженерной психологии в создании эргатических систем и техногенных сред, у истоков которых стояли профессор Г.В. Суходольский и возглавляемая им ленинградская школа практической психологии, стали серьезным фактором развития современных методов и технологий учета человеческого фактора в практической деятельности. В этом состоит научно-практическое значение его работ.

Литература

1. Бодров В.А., Дикая Л.Г., Журавлев А.Л. Основные направления и результаты инженерно-психологических исследований в Институте психологии РАН // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 2 / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 15–34.

2. Зинченко Т.П. Опознание и кодирование. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – 183 с.
3. 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. 5–17.
4. Никифоров Г.С.Надежность профессиональной деятельности. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та 1996. – 172 с.
5. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
6. Сергеев С.Ф. Забытые страницы советской инженерной психологии // Психологический журнал. – 2013. Том. 34. – № 4. – С. 101–105.
7. Сергеев С. Ф. Инженерная психология и эргономика: история развития, понятийный и концептуальный базис // Образовательные технологии. – 2011. № 1. – С. 44–64.
8. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 118 с.
9. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 166 с.
10. Суходольский Г.В. Математическая психология. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 322 с.
11. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 429 с.

О.В. Синёва
кандидат психологических наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Иркутск, Россия

ПРОБЛЕМА «МНОЖЕСТВЕННОЙ» ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЕДУЩИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ТЕЧЕНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

**** Работа подготовлена***
при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-36-01096

Аннотация: Предлагается понятие «множественной» профессиональной идентичности лидеров научно-практических течений отечественной психологии первой половины XX века, включающей в себя не только «научно-исследовательскую», но «практико-прикладную», «организационную», «коммуникативную» и «педагогическую» составляющие. Показано, что, хотя эти стороны деятельности ведущих отечественных педологов, психотехников и психоаналитиков освещены в историко-психологической литературе, проблема

становления и реализации их уникальной профессиональной идентичности в контексте индивидуальных биографий остается актуальной с теоретической и прикладной точек зрения.

Ключевые слова: история психологии, научно-практические течения, практическая психология, прикладная психология, исследовательская психология, институционализация психологии, педология, психотехника, психоанализ, «множественная» профессиональная идентичность.

O.V. Sinyova

THE PROBLEM OF «MULTIPLE» PROFESSIONAL IDENTITY OF THE LEADING REPRESENTATIVES OF SCIENTIFIC-PRACTICAL CURRENTS OF RUSSIAN PSYCHOLOGY IN THE FIRST HALF OF THE XXth CENTURY

Annotation. The concept of «multiple» professional identity of the leaders of scientific-practical currents of Russian psychology in the first half of the XXth century, which includes not only «scientific-research», but «practical-applied», «organizational», «communicative» and «pedagogical» components, is proposed. It is shown that although these aspects of the activities of leading soviet pedologists, psychotechnicians and psychoanalysts are covered in history-psychological literature, the problem of formation and implementation of their unique professional identities in the context of individual biographies remains topical from theoretical and applied points of view.

Keywords: history of psychology, scientific-practical currents, practical psychology, applied psychology, research psychology, institutionalization of psychology, pedology, psychotechnics, psychoanalysis, «multiple» professional identity.

Первая половина XX столетия, вне всяких сомнений, может считаться для отечественной психологии периодом небывалого расцвета – достижения высочайших результатов в институционализации теоретических и прикладных дисциплин. Наши исследования показывают, что в 1920–1930-е гг. советскими учеными был заложен фундамент для обоснования и реализации в отечественной психологии принципов единства не только теории и практики (Л.С. Выготский, 1926), но теории, эксперимента и практики (Б.Ф. Ломов, 1996) [2]. Именно к этому времени все чаще обращают свой взгляд историки психологии, не без оснований пытаясь отыскать там корни сегодняшних достижений и трудностей отечественной психологической науки.

В то непростое время проблемы прикладного и практического характера решались российскими учеными-психологами в рамках организационно и содержательно оформленных научно-практических течений – педологии, психотехники и психоанализа [9]. Анализ представлений

отечественных и зарубежных ученых о структуре социальной детерминации психологической науки (О.А. Артемьева, В.А. Кольцова, М.Г. Ярошевский, П. Вайнгарт, В. Ван ден Деле, Р. Уитли, И. Шпигель-Резинг и др.) помог конкретизировать различные стороны институционализации этих течений. К таковым относится реализация результатов научных исследований в прикладных областях, организационное оформление, установление системы профессиональной подготовки, а также коммуникация с отечественной и зарубежной общественностью (научные публикации, личная переписка, участие в научных мероприятиях и т.д.). Таким образом, представляется очевидным, что ведущие представители педологического, психотехнического и психоаналитического течений должны были обладать своего рода «множественной» профессиональной идентичностью. Это позволило им в равной степени продуктивно реализовать себя в качестве методологов и ученых-исследователей, специалистов-практиков и организаторов науки, эффективных коммуникаторов и талантливых педагогов.

Обращаясь к авторитетным психологическим словарям, а также учебникам и монографиям по истории психологии, мы формулируем список персоналий, чей значительный научный, научно-методический, организационный и т.д. вклад в развитие научно-практических течений отечественной психологии первой половины XX века признан единогласно [там же]. Это М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Г. Геллерштейн, И.Д. Ермаков, А.Б. Залкинд, А.Р. Лурия, А.П. Нечаев, И.Н. Шпильрейн, С.Н. Шпильрейн.

Нами был осуществлен анализ публикационной активности лидеров научно-практических течений (а именно, динамики соотношения числа работ теоретической и прикладной направленности) на протяжении полувека. Обнаружено, что тематика и содержание публикаций позволяют заключить о высоких достижениях не только теоретико-экспериментального, но и практического характера [2]. Что же касается «практико-прикладного», «организационного», «коммуникативного» и «педагогического» аспектов деятельности ведущих отечественных психоаналитиков, педологов и психотехников, то эти сферы деятельности подробно раскрыты в работах, посвященных проблемам становления и развития педологии, психотехники и психоанализа в России и Советском Союзе (О.А. Артемьева, А.И. Белкин, С.А. Богданчиков, А.В. Брушлинский, А.Н. Ждан, Н.С. Курек, В.М. Лейбин А.В. Литвинов, Т.Д. Марцинковская, В.М. Мунипов,

О.Г. Носкова, В.И. Овчаренко, А.А. Пископпель, Н.Ю. Стоюхина, А.М. Эткинд, А. Ясницкий, Е. Завершнева и др.).

Так, например, об А.П. Нечаеве пишут как об организаторе лаборатории экспериментальной психологии при Педагогическом музее военно-учебных заведений (1901 г.), руководителе Общества экспериментальной педагогики, председателе оргкомитета Первого Всероссийского съезда по психоневрологии (10–15 января 1923 г.) [1; 8]. Освещен в литературе и период жизни ученого, связанный с открытием Первых педологических курсов (Петербург, 1904 г.), выпуском книг и журналов по педагогической психологии, разработкой методов выявления индивидуальных особенностей детей [10]. Представлена характеристика психотехнической сферы деятельности А.П. Нечаева, в том числе, на посту заведующего психотехническим сектором Центрального автоэксплуатационного научно-исследовательского института (1931–1935 гг.), профессора-консультанта по изучению труда и отдыха рабочих при наркомате труда, в Институте научной педагогики [там же].

Выдающийся ученый П.П. Блонский известен как учредитель и председатель Московского тестологического объединения (1927 г.), автор ряда изданий учебного пособия «Педология» для студентов педагогических институтов [1; 8]. Значительна его роль в составлении учебных программ для школ и создании учебников. Как подчеркивает М.Г. Данильченко, этот уникальный человек был не только выдающимся педагогом-теоретиком, общественным деятелем, участником почти всех учительских конференций и съездов, но и педагогом-практиком, организатором народного образования, первым руководителем Академии социального воспитания. Он пользовался большой популярностью и уважением со стороны учителей и научных работников как лектор и ученый, педагог и психолог [4].

В публикациях М.И. Давыдовой, А.В. Литвинова, В.И. Овчаренко немало сказано об организационной деятельности И.Д. Ермакова на посту заведующего отделом психологии Московского психоневрологического института, руководителя Детского дома-лаборатории «Международная солидарность» (1921–1924 гг.), основателя научного кружка по изучению «психологии художественного творчества психоаналитическим методом» в Государственном психоневрологическом институте (1921 г.), председателя Русского Психоаналитического общества (1922–1925 гг.), создателя и директора Государственного психоаналитического института (1923–1925 гг.) [7]. Ученый был

известен и как редактор выходившей в первой половине 20-х гг. серии книг «Психологическая и психоаналитическая библиотека» (1922–1925 гг.). В его авторских предисловиях к большинству выпусков отражен богатый опыт врача-психиатра, приобретенный за время более чем 20-летней врачебной работы в клиниках, институтах и госпиталях. В Государственном психоаналитическом институте он читал курс психоанализа (для врачей, педагогов и социологов) и курс психотерапии, вел семинары по изучению творчества и гипнологии (для врачей и студентов-медиков). Отдельное внимание уделяется практической деятельности И.Д. Ермакова в качестве ординатора, ассистента, заведующего, консультанта в московских клиниках, частнопрактикующего специалиста, профессора психоневрологии в поликлинике по лечению расстройств слуха и речи (1934–1941 гг.), психотерапевта и невропатолога в Центральной поликлинике Первого Московского медицинского института (1941 г.) [там же].

Глубоко раскрыта в историко-психологической литературе биография еще одного известнейшего русского психоаналитика – С.Н. Шпильрейн [там же]. В «европейский» период жизни она занималась психоаналитической практикой в немецких, швейцарских и австрийских клиниках, работала врачом-педологом в лаборатории Э. Клапареда, преподавала в Институте Ж.-Ж. Руссо (Женева), участвовала в работе съездов, конференций и конгрессов по педагогике, психологии, психиатрии и психоанализу. Вернувшись в Россию (1923 г.), Сабина Николаевна работала врачом-педологом в городке имени III Интернационала (Москва), заведовала секцией детской психологии в 1-м МГУ, принимала активное участие в деятельности Русского психоаналитического общества, состояла научным сотрудником психологической секции Института научной философии (1924 г.), Детского дома-лаборатории «Международная солидарность» и Государственного психоаналитического института. В этом институте она вела амбулаторный приём, консультировала, читала спецкурс, вела семинар по детскому психоанализу, участвовала в работе медицинских конференций. Упоминается и переезд С.Н. Шпильрейн в Ростов-на-Дону, где она работала врачом в поликлинике, фактически выступая в роли психотерапевта, психоаналитика и педолога, осуществляла психоаналитические и педологические исследования.

Не менее полно описаны организационное, практико-прикладное, коммуникативное и другие направления деятельности

основателей и лидеров советской индустриальной психотехники – И.Н. Шпильрейна и С.Г. Геллерштейна [1; 6; 8]. С этими именами связывают открытие первой лаборатории промышленной психотехники на базе ЦИТ (1922 г.), психотехнической лаборатории при Народном комиссариате труда СССР (1923 г.), организацию секции психотехники в Институте экспериментальной психологии при 1-м МГУ (1923 г.), Всероссийского (а позднее Всесоюзного) общества психотехники и прикладной психофизиологии (1927 г.), а также научного журнала «Психофизиология труда и психотехника» (в 1932–1934 гг. – «Советская психотехника»), участие в организации и работе психотехнических конференций. И. Н. Шпильрейн известен, кроме того, как президент (в 1930–1931 гг.) Международной психотехнической ассоциации (МПА), представитель СССР в президиуме МПА, а также член президиума Международной ассоциации психологов. Упоминается деятельность С.Г. Геллерштейна на посту заведующего отделом психологии в Институте охраны труда, специалиста по трудотерапии в психиатрической клинике, главы службы трудотерапии в нейрохрургическом эвакогоспитале (г. Кисегач). После войны, как известно, Соломон Григорьевич читал лекции по психологии труда в МГУ и «щедро делился своими идеями, опытом с многочисленными учениками и молодыми психологами» [6, с. 132].

Фундаментальным источником биографических сведений о Л.С. Выготском является книга Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой, в которой приводятся личные воспоминания дочери, цитируются воспоминания друзей и коллег Выготского, воспроизводятся фрагменты его писем и документов, представлены исчерпывающие библиографические данные [3]. Как следует из этой и других публикаций, Л.С. Выготский, несмотря на напряженную научно-исследова-тельскую работу, не оставлял педагогической деятельности, читал лекции в различных заведениях Москвы, Харькова, Ленинграда, Ташкента. 10 октября 1924 года он был утвержден преподавателем Московского института педологии и дефектологии для чтения курса «Введение в психологию», тогда же стал преподавать психологию в Академии коммунистического воспитания, вести практикум по экспериментальной психологии и читать лекции по общей психологии на Высших научно-педагогических курсах. С 1 октября 1925 года, как известно, Л.С. Выготский был зачислен штатным доцентом на отделение психологии, педологии и дефектологии педфака 2-го МГУ для чтения курса мето-

дики преподавания психологии, а также спецсеминара на отделениях олигрофрено-, сурдо- и тифлопедагогики. Наряду с этим, Л.С. Выготский принимал активное участие в съездах, конференциях, пленумах, совещаниях. Упоминаются архивные материалы, содержащие тексты выступлений ученого на студенческих конференциях, а также тематику дипломных работ, выполненных под его руководством. С чувством большой ответственности Лев Семенович относился к работе в Государственном ученом совете, был членом редакционных коллегий журналов «Психология», «Педиатрия», редактором сборника «Вопросы дефектологии», членом президиума Академии коммунистического воспитания, три года работал в культурном отделе областного союза работников просвещения, был членом предметной комиссии во 2-м МГУ. В Экспериментальном дефектологическом институте Наркомпросса, созданном в 1929 г. на базе лаборатории по психологии аномального детства при Медико-педагогической станции, Л.С. Выготский до последних дней жизни оставался научным руководителем и консультантом, параллельно возглавляя психологическую лабораторию в клинике нервных болезней (1930–1931 гг.). Блестящий психолог-практик, в этих учреждениях он проводил клинико-психолого-педагогическое обследование детей и так называемые консультативные разборы, на которых присутствовали научные и практические работники, чтобы наблюдать за тем, как Выготский обследовал детей, а затем подробно анализировал каждый отдельный случай, вскрывая структуру дефекта и давая практические рекомендации родителям и педагогам.

Приведенные нами здесь яркие, но далеко не исчерпывающие примеры, надеемся, раскрывают перед глазами читателя ошеломляющую панораму невероятно многообразной и содержательно насыщенной деятельности ведущих представителей научно-практических течений отечественной психологии первой половины XX столетия – педологии, психотехники и психоанализа. Тем не менее, проблема становления и реализации уникальной «множественной» профессиональной идентичности в контексте индивидуальных биографий этих выдающихся ученых с целью выявления общих тенденций и закономерностей по сей день не является самостоятельным предметом исследования в историко-психологической литературе. Думается, пришло время восполнить этот пробел, ибо, как справедливо отмечает Н.Ю. Стоюхина, «...для глубокого, целостного изучения и понимания

наследия ученого хорошо бы видеть мотивы его деятельности, стадии развития и, что особенно важно, пытаться рассмотреть путь его идей от зарождения до реализации» [10, с. 126].

Актуальность заявленной исследовательской проблемы обусловлена, помимо важнейших теоретических, рядом прикладных аспектов. Более десятилетия назад А.В. Юревич назвал «разрыв между исследовательской (или академической) и практической психологией» одним из «главных симптомов» в «истории болезни» этой науки (Юревич, 2005). С нашей точки зрения, его «диагноз» и сегодня звучит вполне современно. Хотя далее автор и пишет об активном «наведении мостов» между академической и практической психологией, в том числе, в социальной плоскости, т.е. о наблюдаемом сближении соответствующих страт психологического сообщества, все же до полного благополучия в этой сфере, думается, еще далеко. У «психологов-теоретиков» и «психологов-практиков», условно говоря, разные системы образования и экономического существования в социуме, непересекающиеся круги общения с западными коллегами. Поскольку интенсивное формирование профессиональной идентичности личности специалиста начинается в системе специализированного обучения, это неизбежно подводит нас к ситуации в системе высшего гуманитарного образования, обозначенный «разрыв» очевидно усугубляющей.

Так, например, результаты сравнительно недавних исследований, осуществленных в рамках проекта ЦНСИО (г. Иркутск) «Гуманитарное образование в условиях социальной модернизации» при поддержке фонда Дж. и К. Маккартур (грант № 07-88377-000-GSS), позволили обозначить ряд проблем, характеризующих актуальное состояние высшего образования в региональных вузах [5]. Социологи полагают, что современность требует перехода к оценкам качества гуманитарного образования, опирающимся на «деятельностные критерии», трактуемые в категориях навыков и компетенций, способности реализовать полученные знания в профессиональной среде. Вместе с тем, не вызывает сомнений тот факт, что наша высшая школа традиционно перегружена «знаниями», «знаниевой» подготовкой. Отмечается, что в профессиональном обучении психологов исторически сложились две основные модели – академическая и прикладная. Причем прикладная модель зачастую осуществляется через сложившуюся негосударственную инфраструктуру полулегальных тренингов, что несет вульгаризацию и профанацию психологии. До настоя-

щего времени отсутствует теоретически аргументированная концепция подготовки специалистов данного профиля. Сложившееся проблемное поле существования «фундаментальной» и «прикладной» науки затрудняет поиски инструментария и форм взаимного диалога.

Не это ли противоречие, в числе прочего, лежит в основе того самого «разрыва» между «академической» и «практической» стратами российского психологического сообщества? Не оно ли во многом обусловливает так называемую «депрофессионализацию» вузовского гуманитарного образования, под которой понимается отсутствие жесткой связи между полученным образованием и дальнейшей (тем более параллельной) профессиональной деятельностью? Тем не менее, «нынешняя ситуация в университетах, – полагает М.Я. Рожанский, – содержит потенциал для преодоления разлада фундаментального и прикладного – во всяком случае, для их более интенсивного взаимодействия. Одноименные прикладные специальности возникают на базе разных факультетов, и реализующие их кафедры... ищут собственные конфигурации в соотношении фундаментального и прикладного содержания образования, сочетают классические университетские формы работы с практико-ориентированными» [там же, с. 18].

Таким образом, мы ставим перед собой задачу конкретизировать условия и механизмы становления «множественной» профессиональной идентичности лидеров научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия, позволившей им продуктивно действовать в научно-исследовательской, практико-прикладной, организационной сферах, выступая, кроме того, эффективными «трансляторами» научного психологического знания. При адекватном переносе обнаруженных закономерностей на почву современности открываются широкие перспективы для оптимизации системы вузовской подготовки специалистов психологического профиля. Очевидно, что лишь сближение и взаимопроникновение разных социальных страт психологического сообщества (исследователей, практиков и преподавателей вузов), а также создание условий для формирования «множественной» профессиональной идентичности выпускников психологических факультетов позволит нам строить оптимистичные прогнозы относительно перспектив отечественной психологии.

Литература

1. Артемьева О.А. Социально-психологическая детерминация развития российской психологии в первой половине XX столетия. – М.: Ин-т психологии РАН, 2015. – 534 с.

2. Артемьева О.А. Исследовательская и практическая психология в России первой половины XX в.: анализ публикационной активности лидеров научно-практических течений / О.А. Артемьева О.В. Синёва // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. – 2018. – Т. 25. – С. 3–13.

3. Выгодская Г.Л. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету / Г.Л. Выготская, Т.М. Лифанова. – М.: Смысл, 1996. – 424 с.

4. Данильченко М.Г. П.П. Блонский и его вклад в педагогическую науку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: (13.00.01). – М.: Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики АПН СССР, 1974. – 62 с.

5. Наши университеты. Факультеты ненужных вещей? Качества и смыслы гуманитарного образования. Проблемно-тематический сборник / под ред. М.Я. Рожанского, С.Ф. Шмидта. – Иркутск, 2011. – 112 с.

6. Носкова О.Г. Московская школа индустриальной психотехники (К 115-летию И.Н. Шпильрейна и 110-летию С.Г. Геллерштейна) // Методология и история психологии. – 2006. – №2. – С. 31–46.

7. Овчаренко В.И. Российские психоаналитики. – М.: Академический проект, 2000. – 432 с.

8. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. – М.: ИП РАН, 1997. – 574 с.

9. Синёва О.В. Социальная детерминация развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия: автореф. дис. … канд. психол. наук: (19.00.01). – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2017. – 30 с.

10. Стоюхина Н.Ю. Александр Петрович Нечаев как психотехни // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 118–128.

Л.Ф. Чупров

кандидат психологических наук

Журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»,

редакция научного журнала,

г. Черногорск, Россия

СОВЕТСКАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ КАК КОМПЛЕКСНАЯ КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА: ОТ РАССВЕТА ДО ЗАКАТА

Аннотация. В статье рассматриваются тенденции развития одной из отраслей психологического знания: комплексной научно-практической клинико-психолого-педагогической дисциплины дефектологии в период от 1924 по 1992 годов и в настоящее время; прослеживается путь этой науки от педологии до самостоятельной отрасли науки и практики; даётся анализ общественно-исторических условий и факторов, определяющих основные направления развития и проблематику исследований в области дефектологии; рассматривается круг

авторов, работающих в данной научной отрасли и тематика их работ; анализируется вопрос перспективы дальнейшего развития отечественной дефектологии.

Ключевые слова: история психологии, дефектология, педология трудного детства, история дефектологии, специальная психология, проблематика историко-психологических исследований, тенденции и перспективы развития дефектологии и специальной психологии.

L.F. Chuprov

SOVIET DIFFICTOLOGY AS A COMPLEX CLINICAL-PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE: FROM DAWN TO DUSK

Annotation. The article examines the development trends of one of the branches of psychological knowledge: an integrated scientific and practical clinical, psychological and pedagogical discipline of defectology from 1924 to 1992 and now; the path of this science is traced from pedology to an independent branch of science and practice; It gives an analysis of the socio-historical conditions and factors that determine the main directions of development and the problems of research in the field of defectology; discusses the circle of authors working in this scientific field and the topics of their work; The question of the prospects for the future development of national defectology is analyzed.

Keywords: history of psychology, defectology, pedology of difficult childhood, history of defectology, special psychology, problems of historical and psychological research, trends and prospects for the development of defectology and special psychology.

Одной из ярчайших страниц истории российской психологии советского периода является развитие такого комплексного клинико-психолого-педагоги-ческого направления науки и практики как дефектология.

Надо отметить, что Россия не была пионером в этой области. Наука о нервном ребенке – теоретическая и практическая дефектология как самостоятельная ветвь психиатрии «обособившейся от общего ствола и получившей впоследствии такое мощное развитие во всех странах» [5] впервые возникла в начале XIX столетия в Германии. Не только в Европе, но и в дореволюционной России функционировали отдельные учреждения (клиники, институты) для слепых, глухих, умственно отсталых и оказывалась логотерапевтическая (логопедическая), фониатрическая помощь детям и взрослым с нарушениями речи. Какое-то количество детей охватывалось за государственный счет, но, в основном, вся деятельность такого рода учреждений основывалась на филантропически-благотворительном подходе, на презрении анимальных членов общества.

Собственно научный период развития отечественной дефектологии необходимо отсчитывать со времени II съезда социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН), Москва (1924 г.). На этом съезде впервые выступает Л.С. Выготский. Именно на этом съезде он указывает, что всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальная ненормальность поведения: «всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или умственная отсталость - вызывает как бы социальный вывих» [3, с. 51]. Задача педологии (дефектологии) вправить этот социальный вывих. С этой целью создается отдельное учреждение, интегрирующее в себя всю проблематику аномального детства: Экспериментальный дефектологический институт (ЭДИ им. М.С. Эпштейна), где Лев Семенович становится научным руководителем (1929–1934).

Вокруг Л.С. Выготского собирается плеяда, как молодых, так и довольно опытных исследователей, посвятивших себя проблеме преодоления аномального развития детей [9; 10]. Именно в рамках комплексной науки о ребенке педологии, опираясь на выделенные закономерности аномального развития, в СССР начинает развиваться научная дефектология [10].

Какие это закономерности?

Это уровень актуального и зона ближайшего развития ребенка, роль обучения в развитии, концепция развития и распада высших психических функций, понятие о первичном дефекте и вторичных, третичных и т.п. отклонениях. При этом Л.С. Выготский призывает обращать внимание не на золотники болезни, а на пуды здоровья аномального ребенка: «Эта величайшая ошибка – воззрение на детскую ненормальность только как на болезнь – и привела нашу теорию и практику к опаснейшим заблуждениям. Мы тщательно изучаем крупицы Дефекта, те золотники болезни, которые встречаются у ненормальных детей, – столько-то слепоты, столько-то глухоты, столько-то катаров евстахиевой трубы, столько-то извращений вкуса и т.д. – и не замечаем тех пудов здоровья, которые заложены в каждом детском организме, каким бы дефектом он ни страдал» [3, с. 67].

Л.С. Выготским формируются «Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства» и разрабатываются основные положения по изучению аномаль-

ного ребенка в работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» [3].

В определенной мере развитие дефектологии в СССР в рамках педологии пострадало от Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. Даже на популярном справочно-энциклопедическом ресурсе «Википедия» история дефектологии обрывается на 1936 г. (см.: https://ru.wikipedia.org/wiki/История_российской_дефектологии).

В период после Постановления психологическое изучение аномального детства прекращается на некоторое время и проблемой неуспеваемости учащихся занимаются ученые-педагоги.

Тем не менее, спустя несколько лет вновь появится общественный запрос на дефектологов и дефектологию. Ученику Л.С. Выготского, профессору А.Р. Лурия удалось собрать в Свердловской области в г. Кисегач ряд бывших учеников и сотрудников ЭДИ для работы с военной травмой в нейрохирургическом военном госпитале. На основе этого опыта рождается новое направление клинической психологии – нейропсихология [10]. В 1946 году бывшей аспирантке Л.С. Выготского Ж.И. Шиф восстановили степень кандидата педагогических наук. Вскоре возрождается Научно-исследовательский институт дефектологии (НИИД).

В 1956 свет увидел первый том из серии «Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка». Помимо изданий трудов НИИД в 1965 г. выходит одна из крупнейших для того времени монографий «Основы обучения и воспитания аномальных детей» [4]. В 1967 году Т.А. Власова и М.С. Певзнер пишут первую, специально адресованную учителям книгу [2], ставшую действительно настольным пособием для многих поколений учителей начальных классов, как и вторая, значительно переработанная и дополненная книга 1973 года «Дети с отклонениями в развитии».

Уже под руководством А.Р. Лурии в 60-е годы закладывается новый этап в развитии советской дефектологии и в 1969 году вместо журнала «Специальная школа» начинает выходить научно-методический журнал АПН СССР «Дефектология».

Дефектология определяется как «наука о закономерностях развития обучения и воспитания детей, имеющих физические и психические недостатки. В задачи дефектологии входит выработка методов изучения дефективных детей, определение путей и средств компен-

сации дефектов развития ребенка, разработка общих основ системы воспитания, обучения и включения в производственную деятельность дефективных детей» [7, с. 325].

Если социальным заказом 20–30-х гг. прошлого столетия была проблема беспризорности и безнадзорности с вытекающими отсюда такими последствиями как недисциплинированность и нерадивость учащихся, то социальным заказом 70–80-х годов прошлого столетия было изучение причин и поиск путей преодоления школьной неуспеваемости. Более тесно на этом поле исследования, взаимодействуя друг с другом, работали группы сотрудников НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР и НИИД.

В 1984–1987 перед НИИД был поставлен очередной социальный заказ, продиктованный предстоящей реформой общеобразовательной и профессиональной школы.

Одновременно идет изучение (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер) категории детей с так называемой задержкой психического развития (ЗПР) для которых в 1981 г. был утвержден новый тип специальной школы [4]. Начинается изучение проблематики категории детей с аутизмом. В центре внимания сотрудников НИИД оказываются и сочетанные дефекты развития.

Для полного оформления как монолитной комплексной клинико-психолого-педагогической науки и практики дефектологии не хватило времени и административного ресурса. Вскоре после развала СССР и запрета (по соображениям политкорректности) прежде используемой научной терминологии дефектология советского периода распалась на отдельные направления коррекционной педагогики и коррекционной психологии, часть направлений ушла в русло других социальных специальностей и практик. Одно из последних пособий, содержащих «стигматизирующую» терминологию, наверное, является книга В.М. Астапова [1]. Уже в пособие «Специальная психология» под ред. В.И. Лубовского не входит, ставшая самостоятельной область логопедии и психологии речи, а еще раньше отпочковалась от дефектологии нейропсихология. Если отпадение зрелых областей наук и практик, ранее входивших в дефектологию вполне закономерный этап, то административно-политический запрет на использование устоявшихся научных терминов ведет к неправильному пониманию реалий специальной психологии и специальной педагогики [6]. «Применению размытой, неопределенной и расширительной (ведь

"особые образовательные потребности" характерны не только для ребенка с недостатками развития, но и для особо одаренного) терминологии способствовала директивная замена терминов "специальная педагогика" и "специальная психология" на "коррекционная педагогика" и "коррекционная психология", которая была результатом изменения в директивном порядке руководством Президиума Российской академии образования (видимо, в силу российской привычки начинать преобразования с переименования). В 1992 г. название НИИ дефектологии АПН было заменено на ИКП (институт коррекционной педагогики), которое не отражало реального содержания всей его деятельности и не могло быть термином, соответствующим той комплексной научной области, которую называли (а многие продолжают называть) дефектологией. При этом специалисты продолжают использовать термины "специальная педагогика" и "специальная психология"» [6, с. 52].

После переименования НИИД в ИКП институт покинули ведущие ученые, такие как В.И. Лубовский (ученик А.Р. Лурии), В.Г. Петрова (ученица Ж.И. Шиф), Е.М. Мастюкова, Л.И. Переслени и др., перейдя для работы в другие учреждения. Часть учеников Л.С. Выготского (профессора Н.Г. Морозова и М.С. Певзнер [9]) чуть раньше покинули этот мир, оставив добрую память о себе в своих учениках и научных трудах.

Одним из последних направлений дефектологии стало оформление как самостоятельной научной дисциплины специальной психологии, осуществленное под руководством В.И. Лубовского [8].

Собственно то, что не смогли сделать Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. победно завершили в постперестроечной России. Надолго ли? Вероятно, нет. Еще здравствуют ученики и ученики учеников Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, М.С. Певзнер и их последователи. Да и вряд ли открывающиеся НКО, как наследники забытой было системы филантропически-благотворительной помощи и призрения «особых детей» справятся с массовым охватом объема декларируемой ими деятельности. К тому же социальная действительность начинает подавать сигналы о неблагополучии в обучения и воспитании, о трудностях в социальной и трудовой адаптации нормальных, а не только «особых детей». Поворот ИКП к инклюзии привел к сворачиванию сети специальных школ для детей с нарушением развития, упрощению работы ранее постоянно действующих ПМПК (Психоло-

го-медико-педагогических консультаций) до уровня МПК (медико-педагогических комиссий) по отбору детей в специальные учреждения с одной лишь разницей, что в состав комиссий ввели психолога, что позволило оставить прежнее название – ПМПК.

Литература

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.

2. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1967. – 207 с.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии. – 368 с.

4. Завоеванная Н.С., Чупров Л.Ф. Путь служения науке В.И. Лубовского // История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2017. – № 6. – С. 69–85.

5. Каннабих Ю. История психиатрии. – М.: ЦТР МГП ВОС, 1994. – 528 с.

6. Лубовский В.И., Валявко С.М. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1. – С. 50–55.

7. Педагогический словарь. В двух томах. Том первый. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 774 с.

8. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.

9. Чупров Л.Ф. Певзнер Мария Семеновна – штрихи к биографии // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2014. – № 4. – С. 32–53.

10. Чупров Л.Ф. Научная школа педологии (дефектологии) трудного детства: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, В.И. Лубовский // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. – № 2. – С. 537–543.

Раздел 3
ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ УЧЁНЫХ И МЫСЛИТЕЛЕЙ XIX–XX ВВ. И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

И.С. Алексеенко
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии и истории психологии
Московский гуманитарный университет,
г. Москва, Россия

ВКЛАД Е.А. БУДИЛОВОЙ В ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Изучение русской дореволюционной психологии Е.А. Будиловой включает несколько аспектов: исследование проблемы детерминации и развития истории русской психологии конца XIX – начала XX веков, анализ вклада ученых в развитие русской дореволюционной психологии, а также раскрытие истории становления отечественной социально-психологической мысли. В творчестве Е.А. Будиловой отражены основные события и факты истории дореволюционной психологии, раскрыты содержание и ход борьбы материалистической, сеченовской, линии в психологии с господствовавшим тогда идеалистическим подходом в их общественно-политической обусловленности, выявлены особенности становления отечественной социальной психологии как самостоятельной экспериментальной дисциплины.

Ключевые слова: история психологии; русская дореволюционная психология; история социальной психологии; материализм; идеализм; Е.А. Будилова; И.М. Сеченов.

I.S. Alekseenko

CONTRIBUTION OF E.A. BUDILOVA TO THE STUDY OF RUSSIAN PRE-REVOLUTIONARY PSYCHOLOGY

Annotation. Russian pre-revolutionary psychology of E.A. Budilova includes several aspects: the study of the problem of determination and development of the history of Russian psychology of the late XIX – early XX centuries, the analysis of the contribution of scientists to the development of Russian pre-revolutionary psychology, as well as the disclosure of the history of the formation of domestic socio-psychological thought. In the work of E.A. Budilova the main events and facts of the history of pre-revolutionary psychology are reflected, the content and the course of the struggle of materialistic, Sechenov, line in psychology with the then dominant idealistic approach in their socio-political conditionality are revealed, the peculiarities

of the formation of domestic social psychology as an independent experimental discipline are revealed.

Keywords: history of psychology; Russian pre-revolutionary psychology; history of social psychology; materialism; idealism; E.A. Budilova; I.M. Sechenov.

Елена Александровна Будилова посвятила достаточно большое количество научных произведений изучению дореволюционного периода развития отечественной психологии. Среди них три крупные монографии: «Учение И.М. Сеченова об ощущении и мышлении» (1954), «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX– начало XX века) (1960), «Социально-психологические проблемы в русской науке во второй половине XIX– начале XX века» (1983) [3,4,5]. Все они, в 2008 году были переизданы Институтом психологии Российской академии наук в серии «Памятники психологической мысли» [6;7].

Отдельной линией в изучении дореволюционной психологии в творчестве Е.А. Будиловой является исследование вклада И.М. Сеченова в развитие отечественной психологии. Этому вопросу посвящено достаточно большое количество работ в период ее научной деятельности [1; с.184].

Анализ публикаций Елены Александровны позволяет констатировать, что исследование идей Сеченова проводились ей в нескольких аспектах: «во-первых, пропагандированное психологических воззрений великого русского психолога, стоящего у истоков зарождения психологии как самостоятельной научной дисциплины; во-вторых, исследование детерминации научных идей Сеченова и формирование его научного мировоззрения; в-третьих, определение значения творчества И.М. Сеченова для развития мировой и отечественной психологии» [1; с.123].

Исследование научного вклада Сеченова стала предметом кандидатской диссертации Е.А. Будиловой, которую была успешно защищена в 1950 году. В ней показано, что Сеченов «впервые сумел проникнуть в еще не изведанную область физиологии головного мозга, открыть основной принцип его работы – рефлекторную деятельность, показать закономерность центрального торможения, нащупать физиологические механизмы ощущений, выдвинуть идею о двух типах рефлексов – врожденных и приобретенных, о "рефлексах головного мозга", предвосхитив Павловское учение об условных рефлексах. Будилова отмечает, что впервые в истории психологии, «Сеченов

сделал попытку материалистически подойти к проблеме ощущения и мышления» [2; с.13]. Сеченов осуществил психологический анализ ощущений и тем самым показал, что «в наших ощущениях отражаются качественные различия объективного, независимо то человека существующего мира. Он же, как пишет Е.А. Будилова, первый показал взаимодействие органов чувств и взаимосвязь разных видов чувствительности.

Изучению научного творчества ученого также посвящена монография «Учение Сеченова об ощущении и мышлении», опубликованная в 1960 году. Фактологический материал, раннее использованный в диссертации, был подвергнут автором тщательной переработке. Так, в книге 1960 года более глубоко исследуется его рефлекторная теория в свете Павловской физиологии, так как диссертация была написана до Павловской сессии, проходившей в как раз в период написания монографии. Естественно, что в рукописи вышеуказанной монографии эти вопросы получили некоторое искажение и естественно повлияли на ее структуру, содержание и объем нового материала. В частности, в монографию привлечены многочисленные факты из истории идейной борьбы материализма и идеализма, передовой науки, а также исследовано развитие «сеченовских» идей школой И.П. Павлова. Е.А. Будилова, ссылаясь на труды классиков, тщательно анализирует историческую обстановку того периода. На протяжении 60-х годов прошлого века достаточно часто появлялись статьи Е.А. Будиловой, посвященные «рефлекторной теории» ученого

В конце 70-х – начале 80-х годов XX века, в связи .150-летием со дня рождения, Е.А, Будилова ряд статей, посвященных этому событию. Изучение творчества великого русского психолога происходит в разных контекстах: «во-первых, изучаются труды И.М. Сеченова в культурологическом аспекте; во-вторых, изучается детерминация идей Сеченова и влияние на формирование его мировоззрения Н.Г. Чернышевского; и, наконец, исследуется значение сеченовской теории для современной (для того времени) науки. [1; с.184].

Таким образом, обращение к научному наследию И.М. Сеченова, имеет большое значение для истории психологии. Е.А. Будилова осуществила комплексный анализ его творчества. Она показала значение идей Сеченова, развивающихся в контексте русской психологической мысли конца XIX века-начала XX века, для становления и развития психологической науки, в том числе и в рамках системного

подхода психологии, который получил свое развитие в начале 80-х годов XX века. Все произведения научного творчества Е.А. Будиловой, повествующие о творчестве И.М. Сеченова, логически связаны и все вместе составляют сокровищницу отечественной психологической науки.

Основным предметом исследования в монографии «Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (вторая половина XIX – начало XX века), повествующей о развитии психологической науки в России со второй половины XIX века и до Великой Октябрьской социалистической революции, явилась разработка истории русской психологической мысли в контексте борьбы идейных течений.

Е.А. Будилова констатирует, что в определении пути развития психологической науки решающее значение имеет исследование соотношения и борьбы двух основных направлений – материалистического и идеалистического. Эта борьба стала основной детерминантной прогрессивного развития дореволюционной отечественной психологии. Дискуссии материалистов и идеалистов велись вокруг теоретических вопросов о природе психики, о предмете, методе и задачах психологии. Монография имеет огромное историографическое значение и знакомит нас со взглядами многих отечественных ученых деятелей дореволюционного периода, как идеалистического (Н.Я. Грот, М.М. Троицкий, А.И. Введенский, Л.М. Лопатин, С.Н. Трубецкой и др.), так и материалистического направления (И.М. Сеченов, Н.Н. Ланге, А.А. Токарский, А.Ф. Лазурский и др.). Будилова показывает, как постепенно происходило формирование и эволюция научной позиции каждого деятеля. Автор высоко оценивает роль первых психологических лабораторий и Московского психологического общества

В структуре монографии заложена идея периодизации отечественной дореволюционной психологии: 1 период – 1880–1905 годы и 2 период – 1905–1917 годы. Особое значение Елена Александровна уделяет второму периоду – годам, «отделявшим первую русскую революцию от Великой Октябрьской социалистической революции» [6; с.390].

Можно с уверенностью констатировать, что книга «Борьба материализма и идеализма в русской науке» – своеобразная энциклопедия развития русской дореволюционной психологии. В ней показано,

что наиболее прогрессивными были идеи материалистов, что было важно, учитывая социально-экономиче-скую и политическую ситуацию в нашей стране в те годы. Взгляды ученых охарактеризованы на огромном фактологическом материале, доказательны и логичны.

После выхода в свет, в 1960 году, монография «Борьба материализма и идеализма в русской науке» получает довольно высокую оценку в научном сообществе, хотя и вызывает критику. Анализ архивных материалов позволяет нам это проследить. Так Б.М. Теплов делает критические замечания по поводу освещения вопроса о Сеченове, говоря, что «иногда не хватает подлинной исторической строгости, и это обращает на себя внимание потому, что в освещении взглядов других авторов Елена Александровна такую точность обнаруживает [1; с.121]. «Иногда автор отходит от темы, считает Б.М. Теплов. «Таких эпизода в книге два: во-первых, значительная главы V. Наряду с вопросами, важными для темы, в этой главе много чисто справочного материала, едва имеющего отношение к теме. Зачем так подробно освещать работы о «волосковой чувствительности», о «памяти различных ощущений». К чему это в <u>такой</u> книге? (подчеркнуто в отзыве). Во-вторых, XI глава могла бы быть больше и содержательнее. Напрасно автор не рассмотрел, например, экспериментальные лаборатории челпановского института, напрасно, что «итоговый» анализ дан лишь в отношении Бехтерева (можно было, например, поподробнее остановиться на Н.Н. Ланге)» [1; с.121]. Но вместе с тем, выступая на Ереванской конференции в 1960 году, отмечает: «Такие работы по истории нам нужны и также у нас до сих пор почти не было. Прекрасная книга…» [1; с.122]. Высокую оценку монография получила в отзыве М.А. Мазманяна: «Впечатления хорошие. В книге много ценного, но неизвестного материала. В деле изложения фактов строго научный объективизм, как и Ваш принципиальный подход. Поэтому и характеристика отдельных деятелей для меня звучала весьма оригинально». Но вместе с тем, М.А. Мазманян отмечает о беглом освещении «связи русской психологии и международной психологической мысли», а также в «формировании мировоззрения Сеченова идей Спенсера и Гельгольца» [1; с.122].

Огромен вклад Е.А. Будиловой в изучении истории развития социальной психологии дореволюционного периода. В середине 70-х годов прошлого века ей впервые было начато исследование истории социальной психологии в России: её зарождения, оформления как но-

вой дисциплины, её теоретических проблем и практических задач. Результатом этого исследования стала еще одна крупная и последняя монография «Проблемы социальной психологии в русской психологической науке (вторая половина XIX – начало XX века)»

Рабочие материалы, собранные к написанию данной монографии, самые многочисленные в личном фонде Е.А. Будиловой [1; с.196].Они показывают, как она путём дотошного анализа множества источников воссоздала широкую панораму социально-психологических исследований, которые десятилетиями велись в России в дисциплинах как-либо соприкасающихся с психологией. Е.А. Будилова перед читателями открывает удивительное богатство социально-психологических подходов, фактов и крупных исследовательских программ в русской науке второй половина XIX – начала XX века.

Характеризуя особенности зарождения отечественной социальной психологии, Е.А. Будилова определила новую для историко-психологического исследования задачу, когда источником социально-психологических идей выступили не только психологические труды, но и труды ученых других областей знания (юристов, военных, врачей и др.). Она проследила, как происходило возникновение новой дисциплины, каковы были формы ее развития в сложившийся исторической обстановке в соотнесении с особенностями истории отечественной психологической науки, ее положением среди других наук, в соотнесении с историей русской общественной мысли и практическими требованиями общественного развития страны. Также Е.А. Будилова продолжает отстаивать свою идею: развитие отрасли науки через дискуссии материалистов и идеалистов. Этому она посвятила первую главу своей монографии.

Елена Александровна отмечает, что сложность изучения социально-психологической проблематики состоит в том, что «проблемы нужно рассмотреть с точки зрения их постановки в изучаемый период, выделив черты, связанные со спецификой данной отрасли, и соотнести с понятиями современной социальной психологии» [7; с.279]. Построение монографии подчинено главной задаче – объединить проблемы социальной психологии в той исторической связи, в которой они возникали и развивались, хотя через все главы проходят общие для всех них вопросы: психологические особенности совокупности людей, проявляющие в их взаимодействии, в совместной деятельности, общении; взаимоотношении личности и группы. И здесь

Е.А. Будилова обращается к трудам И.М. Сеченова и его психологической теории, в которой деятельность и общение были выделены как существенные факторы психического развития человека. В социально-психологической проблематике, продолжает Е.А. Будилова, общение рассматривается с разных сторон – как психическое взаимодействие, психический взаимообмен, влияния путем заражения, внушения, убеждения, и как способ социализации человека, усвоения им норм поведения [5; с.12].

Монография «Проблемы социальной психологии в русской науке конца XIX начала XX века» – уникальное историко-методологическое исследование. Это первое обращение к истории социальной психологии, первое комплексное исследование условий, причин зарождения социальной психологии в России, охватывающий и научный, и мировоззренческий, и политический аспекты. К.А. Абульханова-Славская, отмечая значение монографии, констатирует, что «Будилова открыла глубокий и чистый родник русской социально-психологической мысли, рожденной передовой научной общественностью в ее идейной и практической борьбе» [1; с.147]. Итак, исследования Е.А. Будиловой открыли новую область истории отечественной психологии, её многообразные связи с разными отраслями знания и общественной практики. Она показала, как на конкретном материале постановки и решения проблем (развитие социальной психологии в России конца XIX – начала XX века) становится очевидной многоплановость и многомерность исторического процесса развития психологической науки и необходимость всестороннего исследования её истории.

Таким образом, изучение Е.А. Будиловой социально-психологических проблем в русской науке открыло новую область истории отечественной психологии. Заслуга Е.А. Будиловой состояла в том, что она впервые обратилась к исследованию обыденного социально-психологического знания, обогатив тем самым психологическую науку новой фактологией. В работе выявляется генезис и прослеживается развитие социально-психологических идей в контексте культуры России, в разных сферах науки (психиатрии, этнографии, социологии, юриспруденции) и общественной практики (военное дело, педагогика).

Литература

1. Алексеенко И.С. Роль психологического наследия Е.А. Будиловой в развитии отечественной истории: дисс…кандидата психологических наук. Московский гуманитарный университет. – М., 2006.
2. Будилова Е.А. Проблема ощущения и мышления в трудах И.М. Сеченова: Дис …канд. филос. наук. – М., 1950
3. Будилова Е.А. Учение И.М. Сеченова об ощущении и мышлении. – М., 1954.
4. Будилова Е.А. Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке (Вторая половина XIX – начало XX в.). – М.: АН СССР, 1960.
5. Будилова Е.А. Социально-психологические проблемы в русской науке. – М., 1983
6. Будилова Е.А. Труды по истории русской психологической мысли: вторая половина XIX – начала XX века / Ин-т психологии РАН. – М.: Наука, 2008. (Памятники психологической мысли).
7. Будилова Е.А. Труды по истории психологии / Ин-т психологии РАН. – М.: Наука, 2009. (Памятники психологической мысли).

С.А. Богданчиков

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии личности и индивидуального консультирования ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия

П.П. БЛОНСКИЙ КАК СТОРОННИК МАРКСИСТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В 1920–1930-е ГОДЫ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о вкладе П.П. Блонского в возникновение и развитие марксистской (советской) психологии как специфического направления в контексте всей психологической науки в СССР в 1920–1930-е гг. При этом особое внимание уделяется обоснованию тезиса о том, что в 1920-е гг. предметом новой (марксистской) психологии выступало поведение, а в 1930-е гг. ему на смену пришло понятие «деятельность». В заключение подчеркивается значимость изучения не только социальной, но и интеллектуальной истории всей отечественной психологии советского периода.

Ключевые слова: марксистская психология, советская психология, история советской психологии, поведение, деятельность, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, К.Н. Корнилов, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин.

S.A. Bogdanchikov

P.P. BLONSKIY AS the SUPPORTER of MARXIST PSYCHOLOGY In the 1920–1930th YEARS

Annotation. The article considers the contribution of P.P. Blonsky to the emergence and development of Marxist (Soviet) psychology as a specific direction in the

context of the entire psychological science in the USSR in the 1920s and 1930s. Special attention is paid to the substantiation of the thesis that in the 1920s the subject of the new (Marxist) psychology was behavior, and in the 1930s it was replaced by the concept of «activity». In conclusion, the importance of studying not only the social but also the intellectual history of the entire domestic psychology of the Soviet period is emphasized.

Keywords: Marxist psychology, Soviet psychology, history of Soviet psychology, behavior, activity, P.P. Blonsky, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, B.G. Ananyev, K.N. Kornilov, D.N. Uznadze, S.L. Rubinstein, P.Ya. Galperin.

Поведение – центральная категория в советской психологии 1920-х годов. Но это было не «поведение» в духе бихевиоризма Д. Уотсона или рефлексологии В.М. Бехтерева. По своему содержанию поведение было своего рода синтетической категорией, вмещавшей в себя такие предшествующие категории, как сознание, психика, реакции, рефлексы, действия и т.д. Поэтому с учетом присущей психологической науке в СССР идеологической составляющей более правильным, как нам думается, будет определение советской психологии 1920-х годов как «марксистской науки о поведении» – аналогично педологии, которая в те годы определялась как «марксистская наука о поведении ребенка». В этом смысле весь категориальный строй советской психологии 1920-х годов может быть редуцирован к одной «сверхкатегории» – «поведение», которая трактовалась в то время советскими психологами-марксистами самым различным образом, но неизменно материалистически (идя от физиологии, реакций и рефлексов) и диалектически (утверждая единство объективного и субъективного начал).

В частности, П.П. Блонский в 1921 г. выдвигал тезис о том, что «научная психология изучает поведение живых существ как обусловленно изменяющееся поведение, и прежде всего как функцию времени» [2, с. 13]. При этом П.П. Блонский утверждал, что «поведение индивидуума есть функция поведения окружающего его общества» [2, с. 12], что «поведение каждого отдельного человека становится понятным только тогда, когда мы изучаем его в свете истории» [2, с. 12–13].

В редакторском предисловии к вышедшей в 1924 году книге Л. Джемсона П.П. Блонский писал: «Нельзя зачеркивать психологию и заменять ее физиологией. Это так же было бы неправильно, как если бы, исходя из того, что понятие “производительные силы общества” близко к понятию “мощности”, мы ликвидировали политэкономию и

заменили бы ее механикой и физикой» [3, с. IX]. Отвергая понимание психологии как науки о душе, сознании, о душевных способностях, душевных явлениях П.П. Блонский отстаивал трактовку психологии как науки о поведении человека и животных (см. [4, с. 225–226]). Именно в этой связи П.П. Блонский резко выступал против отождествления такпонимаемой психологии с рефлексологией или американским бихевиоризмом (см. [4, с. 227–228]).

Заметим, что столь же однозначно в первой половине 1920-х гг. настаивали на трактовке психологии как науке о поведении К.Н. Корнилов и Л.С. Выготский.

Так, К.Н. Корнилов, выступая на заключительном заседании второго Всероссийского психоневрологического съезда (январь 1924 г.), указывал: «Марксистская психология уже по самому тому, что она исходит из учения Маркса, ставит своей задачей изучение поведения людей для того, чтобы не только теоретически объяснить это поведение, но чтобы и практически овладеть им» [9, с. 75]. Не менее показательна цитата из «Учебника психологии» К.Н. Корнилова. Определяя в этой работе свою точку зрения как монистическую, К.Н. Корнилов далее пояснял: «С этой точки зрения психология рассматривается как наука о поведении человека, причем под поведением разумеется совокупность всех реакций человека на раздражения окружающей среды. Эта совокупность реакций охватывает как нечто единое и цельное все жизненные проявления организма. Психические состояния не составляют никакого исключения из этого и не могут рассматриваться как нечто обособленное от материальных явлений, с которыми они составляют единое целое и вне которых не существуют» [10, с. 7].

В вышедшей в 1929 году статье, написанной К.Н. Корниловым совместно с Ю.В. Франкфуртом, столь же однозначно утверждается: «Мы считаем, что основным моментом в изучении объекта психологии является *поведение*, обусловливаемое в основном и главном общественным, социально-классовым бытием, т.е. *социальные* действия. Мы утверждаем, что это поведение, обусловленное социально-классовым бытием, определяет функционирование мозга, т.е. и субъективные его свойства и его физиологию» [11, с. 186]. Что характерно, В.Я. Струминский, не соглашаясь в полемике с К.Н. Корниловым по многим позициям, критериям, формулировкам и вопросам, тем не менее признавал само собой разумеющимся тезис о том,

что «действительный объект психологии – поведение живого существа» [13, с. 182].

Аналогично в «Психологическом словаре» (1931) Л.С. Выготского и Б.Е. Варшавы словарная статья «Психология» начинается словами: «Психология – наука о поведении животных и человека» [7, с. 144], а в статье «Поведение» говорится буквально следующее: «Поведение – совокупность движений живого существа (Блонский); система реакций организма, охватывающая все формы проявления его в отношении окружающей среды (Корнилов); соотносительная деятельность живого существа, т.е. деятельность, направленная на приспособление (Бехтерев); высшая нервная деятельность животного (Павлов). В современной психологии поведение означает часто совокупность психофизиологических процессов, включающую объективную и субъективную сторону реакции (см. «бихевиоризм») [7, с. 132].

Но, как показывает изучение первоисточников, категорией «поведение» в становящейся марксистской (советской) психологии дело не ограничилось: на протяжении десяти лет, т.е. уже в середине 1930-х гг. дальнейшее развитие советской психологии под постоянно усиливающимся воздействием марксистской идеологии и философии привело к тому, что вместо поведения на первый план вышла категория «деятельность». В 1930-е гг. понятие «поведение» постепенно трансформировалось в понятие «деятельность» сначала в работах М.Я. Басова, П.П. Блонского и С.Л. Рубинштейна, а затем в работах представителей Харьковской школы (П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.), чтобы в конечном счете кристаллизоваться в деятельностном походе, с которым у нас ассоциируется вся последующая история советской психологии.

В 1930-е гг. категория «деятельность» постепенно насыщалась новым содержанием, отвечающем реалиям нового этапа в развитии мировой психологической науки и советской психологии – как одной из ее частей. И если с этой точки зрения внимательно посмотреть, например, «Основы психологии» (1935) и «Основы общей психологии» (1940, 1946) С.Л. Рубинштейна, то можно обнаружить, что понятия «деятельность» и «поведение» очень часто используются С.Л. Рубинштейном в этих работах как весьма близкие по смыслу или даже как синонимы.

Отсюда становится понятно, почему П.Я. Гальперин в написанном уже в 1970-е годы «Введении в психологию» современный (от-

носящийся непосредственно к двадцатому веку) этап в развитии психологии как науки определял через поведение, а не через деятельность. Мы имеем в виду рассуждения П.Я. Гальперина в параграфе «Несостоятельность традиционных представлений о предмете психологии» «Введения», где он недвусмысленно утверждал: «Если отбросить несущественные варианты, которые касались больше способа изложения, чем объективного содержания, то за всю историю психологии было предложено лишь три основных понимания ее предмета: душа, явления сознания, поведение» [8, с. 11–12].

И если мы видим эту генетическую связь между сформированной в советской психологии 1920-х годов синтетической категорией «поведение» и разработанной в 1930-е и последующие годы категорией «деятельность», то тогда нам многое становится понятно в дальнейшей истории советской психологии – в частности, что теория Л.С. Выготского может и должна рассматриваться как предпосылка деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, но не путем поиска у Л.С. Выготского понятия «деятельность», а путем выяснения того, как Л.С. Выготский понимал «поведение». Обращаясь к современным исследованиям этого вопроса, наиболее полное представление о том, как Л.С. Выготский понимал поведение, можно получить из статьи «Поведение» в «Словаре Л.С. Выготского» [12, с. 71–73].

Если же ставить вопрос о приоритете, то, выдвигая тезис о становлении в 1920–1930-е гг. советской психологии как самобытного научного направления, с самого начала центрированного на понятиях «поведение» и «деятельность», следует подчеркнуть, что и хронологически, и фактически ни К.Н. Корнилов, ни, тем более, Л.С. Выготский вовсе не были первыми в деле новаторских концептуальных разработок в СССР в области марксистской психологии: первым, кто на российской почве в 1920-е гг. попытался решить проблему «новой психологии» еще до открытия (в середине 1922 г.) «идеологического фронта», был П.П. Блонский.

Изучение предложенного П.П. Блонским понимания психологии «как науки о поведении» показывает, какой могла (и должна была) быть «новая психология» возникшая и развивающаяся по своим, внутренним законам и механизмам, вне идеологического давления, различных ограничений, запретов и репрессий. В начале 1920-х годов тема марксизма у П.П. Блонского, конечно, уже звучала, но вполне рационально и к тому же в самом общем виде.

О том, что на российской почве первой попыткой внятно сформулировать принципиально новое понимание психологии уже в начале 1920-х годов стала «психология как наука о поведении» П.П. Блонского, в первую очередь свидетельствуют его работы «Реформа науки» (1920), «Очерк научной психологии» (1921), а также последовавшие затем работы: предисловие к книге Л. Джемсона «Очерк психологии» (1924), статья «Психология как наука о поведении» в сборнике «Психология и марксизм» под редакцией К.Н. Корнилова (1925) и книга «Психологические очерки» (1927).

Уже в «Очерке научной психологии» П.П. Блонский выдвинул и подробно развил тезис о том, что «научная психология изучает поведение живых существ». Не менее отчетливо и последовательно в статье «Психология как наука о поведении» [4] П.П. Блонский отвергает все остальные определения психологии и ее предмета – как науки о душе, о сознании, о душевных способностях и о душевных явлениях. Это, по П.П. Блонскому, религиозные и метафизические атавизмы или пустая тавтология. П.П. Блонский предельно ясно выражал свою позицию: «Некоторые (например, профессор Челпанов) думают, что сторонники психологии поведения отрицают вообще существование сознания. Так, конечно, думать смешно: отрицается не сознание, а психология как наука о сознании, ввиду ничем не мотивированного сужения ее области. Сознательное же поведение мы охотно делаем объектом нашего анализа и объяснения, но, конечно, в научных, а не метафизических терминах» [4, с. 225]. «Все, что старая психология объясняла как душевные способности или явления, мы объясняем как виды поведения» [4, с. 226]. «Мы, конечно, не отрицаем, что человек обладает мышлением, но мы утверждаем, что мышление не есть всеобъясняющее слово: оно есть определенный вид поведения, нуждающийся в детальном анализе и объяснении, конечно, не в метафизическом или словесном, а научном и по существу, т.е. реальном» [4, с. 226].

О том же писал П.П. Блонский и в «Психологических очерках». Характеризуя свою позицию «в современном споре между субъективной и объективной психологией», он подчеркивал, что он «не сторонник ни той, ни другой такой психологии: первая ничего не объясняет, вторая состоит только из объяснений, игнорируя и даже отрицая подлежащие объяснению факты» [5, с. 3]. В этом контексте П.П. Блонский, характеризуя свою позицию, настаивал на том, что

«не надо зачеркивать субъективные состояния, т.е. уничтожать предмет психологии, но надо давать этим состояниям материалистическое объяснение. В этом смысле я принадлежу к объективной психологии. Я лично называю себя представителем “психологии поведения”» [5, с. 3–4].

Обратим внимание на то, что в качестве еще одной концепции «новой психологии», формировавшейся в нашей стране почти одновременно с концепцией П.П. Блонского, можно назвать теорию установки Д.Н. Узнадзе.

Школа Д.Н. Узнадзе дает хорошее представление о том, что могло бы получиться из предпринимавшихся (П.П. Блонским, К.Н. Корниловым, Л.С. Выготским и др.) попыток создания в 1920–1930-е гг. школ в советской психологии, если бы эти школы не были загнаны в узкие идеологические рамки и, в конечном итоге, подавлены, а продолжали бы, как школа Д.Н. Узнадзе, свое самостоятельное развитие в относительной изоляции от негативного воздействия государственной идеологии.

Д.Н. Узнадзе приступил к разработке теории установки в середине 1920-х годов, о чем можно судить по его работам «Основы экспериментальной психологии» (1925), «Восприятие и установка (с точки зрения биосферной психологии)» (1926), «К вопросу об основном законе смены установки» (1930) и др. Затем вышли (также в основном на грузинском языке) «Основы экспериментальной психологии» (1934), «Общая психология» (1940) и другие работы. В частности, изучение «Общей психологии» Д.Н. Узнадзе, вышедшей в 2004 г. на русском языке, показывает поразительное сходство между концепциями П.П. Блонского и Д.Н. Узнадзе, прежде всего в постановке и разрешении ключевой дилеммы – субъективного и объективного. В этой работе Д.Н. Узнадзе, определяя предмет психологии, указывал: «Вопреки бихевиоризму и рефлексологии, предметом психологии следует считать психическое. Однако это не означает возврата к уже пройденному этапу эмпирической психологии. В противоположность этой последней, предметом психологии нужно признать психическое, но не как чисто субъективную данность, а как действительность, находящуюся в единстве с объективным, а потому могущую стать предметом объективного изучения» [14, с. 32].

Данный тезис – о принципиальном единстве субъективного и объективного как двух сторон психического – в обязательном поряд-

ке входит в концепции Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, а также во все современные им зарубежные направления, являясь, таким образом, существенно важным элементом новой парадигмы, присущей всей психологии XX столетия, всей современной психологии.

В заключение подчеркнем, что вопрос о П.П. Блонском не только как о стороннике и представителе, но и (прежде всего) как одном из ведущих разработчиков советской психологии заслуживает особого внимания и дальнейшего специального, всестороннего и глубокого изучения.

И последнее. Как бы мы не доказывали тезис о выдающемся вкладе П.П. Блонского в дело формирования в 1920–1930-е гг. марксистской (советской) психологии, все наши констатации, разумеется, не должны заслонять собой другого, не менее важного тезиса – о том, что фактически марксистская (советская) психология явилась результатом совместных усилий большого коллектива советских психологов 1920–1930-х гг. – Л.С. Выготского, К.Н. Корнилова, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Б.М. Теплова, А.А. Смирнова, Г.С. Костюка, П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, В.Н. Колбановского, В.Н. Мясищева и многих других творцов советской психологии. В этом плане также предстоит большая работа по изучению не только социальной, но и интеллектуальной истории советской психологии.

Литература

1. Блонский П.П. Реформа науки. – М.: Издание отдела Народного Просвещения М.С.Р. и К.Д., 1919. – 50 с.

2. Блонский П.П. Очерк научной психологии. – М.: Госиздат, 1921. – 94 + II с. (Труды Московской Академии социального воспитания. Т. 1)

3. Блонский П.П. Предисловие редактора // Джемсон Л. Очерк психологии: Пер. с англ. Л. Дунаевского / Под ред. и с предисл. проф. П.П. Блонского. – М.: Госиздат, 1924. – С. VII-XII.

4. Блонский П.П. Психология как наука о поведении // Психология и марксизм: Сборник статей сотрудников Московского государственного Института экспериментальной психологии / Под ред. проф. К.Н. Корнилова. – Л.: Госиздат, 1925. – С. 225-229.

5. Блонский П.П. Психологические очерки. – М.: Новая Москва, 1927. – 173 с.

6. Блонский П.П. Память и мышление. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1935. – 214 с. [Наркомпрос. Государственный научно-исследовательский институт психологии. Психологические исследования. Т. III. (Под ред. В.Н. Колбановского)]

7. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1931. – 206 с.

8. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.

9. Корнилов К.Н. Современная психология и марксизм: Сб. статей. 2-е изд., доп. – Л.: Госиздат, 1925. – 107 с.

10. Корнилов К.Н. Учебник психологии, изложенной с точки зрения диалектического материализма. – Л.: Госиздат, 1926. – 164 с.

11. Корнилов К.Н., Франкфурт Ю.В. Объективное или марксистское направление в психологии // Вестник коммунистической академии. 1929. Книга 35-36. С. 181-204.

12. Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2007. – 119 с.

13. Струминский В.Я. Марксизм в современной психологии // Под знаменем марксизма. 1926. № 4-5. С. 140-184.

14. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; Под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с. (Серия «Живая классика»)

Н.В. Борисова

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

И.А. ИЛЬИН О ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ПРАВА

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

Аннотация. В статье рассматриваются психологические идеи отечественного мыслителя И.А. Ильина в области правового сознания личности, предложенная им теория «естественного права». В современных условиях угрозы девальвации абсолютных ценностей философско-психологические разработки, касающиеся сверхличного, универсального в психике человека, обретают особое значение и вносят вклад в формирование духовно-нравственной психологии как самостоятельного направления психологической науки.

Ключевые слова: история отечественной философско-психологической мысли, И.А. Ильин, правосознание, нравственный закон, совесть, любовь, самоопределение по отношению к нравственному закону.

N.V. Borisova

I.A. ILYIN ABOUT HUMAN PSYCHOLOGY AS A SUBJECT OF LAW

Annotation. The article considers the psychological ideas of the domestic thinker I.A. Ilin in the field of legal consciousness of the person, developed by him

theory of "natural law." In the modern conditions of devaluation of absolute values, consideration of the super-personal, universal in the psyche of man takes on special importance and contributes to the formation of spiritual and moral psychology as an independent direction of psychological science.

Keywords: history of domestic philosophical-psychological thought, I.A. Ilin, legal consciousness, moral law, conscience, love, self-determination in relation to moral law.

Сущность современной эпохи постмодерна, согласно Ж.-Ф. Лиотару, заключается в систематическом исчезновении идеологических концептов, занимавших на протяжении всей истории человечества мощнейшие мотивационные суперпозиции [8]. Разрывание естественных связей человека с его национальными, культурными и религиозными корнями, в которых сконцентрирован духовно-нравственный опыт нации и человечества, в целом, наносит серьезные удары по выстраиванию личностью своей жизни в соответствии с онтологическими принципами существования человека в мире.

В современных условиях особую актуальность обретает обращение к *истории* отечественной философско-психологической мысли, для которой характерно утверждение *абсолютных и общечеловеческих нравственных принципов,* имманентных человеческой природе и призванных обеспечивать внутреннюю регламентацию поведения личности. В этом плане большой интерес представляет наследие отечественного мыслителя, правоведа И.А. Ильина (1883–1954), особенно его психологические идеи в области правового сознания личности, а именно развитие теории «естественного права».

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 нормального*

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 мерилом и руководителем, придает правовым велениям то глубокое значение и ту обязательную силу, которая присуща нормам морали» [6, 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 повиновать-

ся 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» [6, с. 420]. «Эмпирически-случайный» путь для Ильина состоит в том, что личность встречается с положительным правом в порядке *гетерономности* и не усматривает в нем ничего, 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 больную 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» [6, 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» [6, 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 несчастий. «Любовь и нравственное совершенство больше справедливости, соразмеряющей и отвешивающей каждому по его делам; благость и милость, проистекающие от любви, не соблюдают справедливости, а покрывают и превышают ее, и любви дано любить в благодатном милосердии “не в меру” и не “в соответствие”, а сверх всякого соответствия и сверх всякой справедливости» [5, с. 451].

Аксиомы правосознания, согласно Ильину, непосредственно связаны с «основными способами бытия, мотивирования и действования» [6, с. 395]. Чем зрелее правосознание, тем эти способы жизни оказываются сознательнее, устойчивее и в качестве мотивов «сильнее и чище» [6, с. 395].

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 сопринадлежность, целесообразное взаимослужение, творческое равновесие» [4, 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 внутрен-

нюю 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» [4. 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 лишенною корня и ствола; она ведет призрачное, несамостоятельное существование; строго говоря, она имеет только человекообразную видимость бытия» [6, 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.

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*. 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» [6, 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 лестью, 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» (Ильин, 2006, с. 401).

Выделяемые мыслителем психологические характеристики людей в зависимости от *самоопределения* по отношению к нравственным законам очень интересны в плане построения типологии личности. Эти вопросы волновали самых проницательных писателей, например, в произведениях Ф.М. Достоевского с особой тщательностью проработаны психологические портреты «подпольных людей». Феномену самоопределения субъекта как фактору его поведения серьезное внимание уделял С.Л. Рубинштейн (подробнее см. [7]).

Современный кризис традиционных ценностей побуждает психологов к активной разработке *духовно-нравственной психологии* как относительно самостоятельного направления психологической науки [1; 2; 3; 12; и др.]. Идеи Ильина, касающиеся содержания нравственных законов и характера самоопределения личности по отношению к

ним, вносят вклад в формирование этого нового, но имеющего глубокие корни направления (см., например, [9; 10; 11; и др.]).

Литература

1. Борисова Н.В. Духовно-нравственная психология как новое направление отечественной психологической науки [Электронный ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Том 3 №1 (9). С. 85-92. URL: http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document599.pdf (дата обращения: 23.08.2019).

2. Воловикова М.И. Нравственная психология: современное состояние и перспективы исследований [Электронный ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2018. Том 3. – № 2 (10). – С. 6–29. URL: http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document609.pdf (дата обращения: 23.08.2019).

3. Воловикова М.И., Журавлев А.Л. Вместо введения: Вклад Института психологии РАН в исследование духовно-нравственных проблем личности и общества // Духовно-0нравственные проблемы современной личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 15–31.

4. Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 3. – М.: Русская книга, 1994.

5. Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 5. – М.: Русская книга, 1995.

6. Ильин И.А. Общее учение о праве и государстве. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2006.

7. 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.

8. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – СПб.: Алетейя, 1998.

9. Нравственность современного российского общества: психологический анализ / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

10. Психологические исследования духовно-нравственных проблем / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

11. Психология человека в современном мире. Том 6. Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (15-16 октября 2009 г.) / отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.А. Ребеко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

12. Юревич А.В., Журавлев А.Л. Проблема нравственности в психологической науке // Психология нравственности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 5–12.

Т.В. Галкина
кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ИДЕЙ Я.А. ПОНОМАРЕВА В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ, ТЕОРИИ, МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

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

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения философско-психологической теории Я.А. Пономарева – талантливого человека, выдающегося психолога, глубокого философа и методолога. Научные идеи Пономарева имеют не только общепсихологическое и общенаучное, но и выраженное практическое значение, внося существенный вклад в общую теорию, методологию, историю психологии и смежные с ней социо-гуманитарные науки и социальную практику. Специалисты из разных областей общественной практики используют и развивают новаторские идеи Пономарева, касающиеся принципа взаимодействия, структурно-уровневой концепции развития психики, универсального закона ЭУС («Этапы-Уровни-Ступени»), центрального звена психологического механизма творчества и поведения – способности действовать «в уме» (СДУ), психологического механизма совместного творчества, рефлексии и интуиции, этапов развития научного знания, экспериментальной методологии и др. Современная реинтерпретация идей Пономарева способствует развертыванию комплекса работ по внедрению полученных результатов в различные социальные практики: управление, государственную службу, образование, социальную работу, рекламу, бизнес, политический, организационный и личностный тренинг и консалтинг и т.д.

Ключевые слова: философско-психологическая теория Я.А. Пономарева, психологический механизм творчества и поведения, способность действовать «в уме», закон ЭУС («Этапы-Уровни-Ступени»), взаимодействие, развитие, интуиция, логика, рефлексия, побочный продукт, коллективное творчество, типы психологического знания, экспериментальная методология, социальные практики.

T.V. Galkina

THE DEVELOPMENT OF Ya. A. PONOMAREV's SCIENTIFIC IDEAS IN THE FIELD OF THEORY, HISTORY, METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL PRACTICE

Annotation. The article discusses the main provisions of the philosophical - psychological theory of Ya.A. Ponomarev – a talented person, an outstanding psy-

chologist, a deep philosopher and methodologist. Ponomarev's scientific ideas have not only general psychological and general scientific, but also expressed practical value, making a significant contribution to the general theory, methodology, history of psychology and related socio-human sciences and social practice. Experts from different areas of social practice use and develop innovative and original Ponomarev's ideas regarding the principle of interaction, the structural-level concept of the development of the psyche, the universal PLS ("Phases-Levels-Stages") principle, the central link of the psychological mechanism of creativity and behavior – the ability to operate "in mind", the psychological mechanism of collective creativity, reflection and intuition, the stages of development of scientific knowledge, experimental methodology, etc. Modern reinterpretation of Ponomarev's ideas contributes to the deployment of a complex of works on the implementation of the obtained results in various social practices: management, public service, education, social work, advertising, business, political, organizational and personal training and consulting, etc.

Keywords: philosophical-psychological theory of Ya.A. Ponomarev, psychological mechanism of creativity and behavior, ability to operate "in mind", PLS ("Phases-Levels-Stages") principle, interaction, development, intuition, logic, reflection, "by-product", collective creativity, types of psychological knowledge, experimental methodology, social practises.

Созданная Яковом Александровичем Пономаревым философско-психологическая теория является одним из крупных достижений отечественной гуманитарной науки XX века. Я.А. Пономарев, как многосторонне одаренный человек, блестящий экспериментатор-психолог, глубокий теоретик, мыслитель и философ, внес серьезный вклад в развитие различных сфер психологической науки, ее истории и методологии, но при этом его работы имеют не только общепсихологическое и общенаучное значение, но и выраженную практическую значимость. Пономарев работал в области *психологии творчества*, но использовал эту сферу психологического знания, как своеобразный «экспериментальный полигон» для создания, апробации и развития своих оригинальных концепций, носящих, как показало время, универсальный характер. Разрабатывая свою теорию на протяжении многих лет, Пономарев неоднократно указывал на ее общепсихологический и общенаучный характер [16, 17]. Разработки ученого в процессе его научного творчества претерпели серьезную эволюцию, но при этом в его теории *константой* всегда оставались выдвинутые им положения об определяющей роли взаимодействия, развития, осознания побочного продукта, трансформации этапов онтогенетического развития психологического механизма мышления (шире – этапов всего психического развития человека и его деятельности) в структурные

уровни организации этого механизма и затем в функциональные ступени дальнейших развивающих взаимодействий, а также о центральном звене психологического механизма творчества и поведения – способности действовать «в уме» [14, 15, 16].

Работы Пономарева при его жизни вызывали жаркие дискуссии, а порой и несогласие коллег. Но в последнее время его работы стали вызывать к себе все больший интерес не только у психологов, но и у представителей смежных с психологией отраслей гуманитарного знания [5, 6 и др.; 9, 10 и др.; 11, 23; и др.]. Объясняется это, в частности, тем, что Пономарев создал оригинальную и опережающую свое время *систему научных представлений*, которую понимали и принимали в 80-е гг. предыдущего столетия далеко не все психологи и философы. Пономарев сам объяснил возможную причину подобного непонимания, неприятия нового и неординарного, как в науке, так и в искусстве. Объяснение ученого исходит из его представлений о гносеологическом механизме общественного познания, неспособного вырваться из агностицизма в силу того, что в его основе лежит неразвитый гносеологический механизм или иначе тип научного знания, доминирующий на данный период в обществе, но при этом не соответствующий порождаемым новым знаниям [15, 16]. Для того, чтобы новые знания были поняты и приняты научным сообществом, необходима *смена доминирующего типа научного знания* и установление соответствующей ему методологии. Фактически, только в начале XXI столетия в гуманитарных науках сложились условия, благоприятствующие пониманию, переосмыслению и использованию на практике многих научных идей, выдвинутых Пономаревым еще в 80-е гг. прошлого столетия (см., например [2, 20, 21; и др.]).

Изучение и анализ научного наследия Пономарева позволяет выделить *основные положения* его философско-психологической теории: 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, а также его центральном звене – внутреннем плане действий – ВПД (иначе – способности действовать «в уме» – СДУ); открытие сначала принципа, а затем универсального закона ЭУС («Этапы-Уровни-Ступени»); уче-

ние о фазах творчества и структурных уровнях его организации; введение категории рефлексии; выявление особенностей психологического механизма коллективного творчества; теория этапов развития психологического (научного) знания и разработка идеи экспериментальной методологии, как атрибута третьего, гипотетически выделенного ученым, действенно-преобразующего типа знания [5, 6 и др.; 9, 10 и др.; 11,14, 15, 16, 17 и др.].

Особенности взаимоотношений между фундаментальной, (исследовательской) и практической психологией рассматриваются в специальных работах, в которых рассматриваются существующие сложности в динамике этих взаимоотношений [2; 21, 25; и др.].

Пономарев отмечал, что переход науки к действенно-преобразующему типу знания, развитие экспериментальной методологии, опора в исследованиях на принцип взаимодействия помогает формулировать четкие взаимоотношения между общей психологией и смежными с ней областями знания, в том числе и прикладными отраслями психологии, функция которых состоит в содействии реализации психологических законов в *комплексных исследованиях* конкретных проблем [15].

Одним из важнейших положений в философско-психологической теории Пономарева является введенная им *категория взаимодействия*, превратившаяся затем в *методологический принцип*. Пономарев неоднократно объясняет различие в понимании категорий взаимодействия и деятельности: в понятии взаимодействия подчеркивается не только активность субъекта по отношению к объекту, но и возможное обратное влияние объекта на субъект [14, 15, 16, 17]. Позже подобное понимание взаимодействия было положено в основу ряда других научных направлений, например, психологии управленческого взаимодействия [7] и психологии совместной деятельности [8]. Здесь принципиально важным является то, что и в управлении людьми, и в совместной деятельности «объектом» воздействия выступает другой субъект. Трудно переоценить значение для всей психологической науки введения в нее Пономаревым категории взаимодействия, в противовес господствовавшей в 50–70-е годы прошлого столетия категории деятельности.

В настоящее время *принцип взаимодействия* является методологической основой также целого ряда *психофизиологических исследований* [1 и др.; 23]. Было показано соответствие принципа взаимодей-

ствия/развития синтетической теории эволюции: взаимодействие объектов приводит к их видоизменению; происшедшие взаимодействия фиксируются в структурах взаимодействующих объектов [1]. Системно–эволюционный подход, в рамках которого проводятся эти исследования, эксплицитно вводит понятие *структуры*, как фиксированного этапа развития, что согласуется с законом ЭУС Пономарева. Введение в науку *экспериментальной методологии,* характерной для действенно-преобразующего типа знания, дает совершенно новые возможности для теоретико-методологических обобщений [23]. Используя открытый Пономаревым «факт подобия форм», эмпирически изучая объекты исследования, ученые могут делать выводы относительно предмета исследования, который в отличие от объекта не поддается прямому эмпирическому исследованию с использованием конкретных методик. По мнению ученых, развивая экспериментальную методологию, как новый метод построения психологического (или любого другого) знания, можно подойти к формулированию *принципа реконструкции*, который позволит на основе эмпирических измерений свойств объекта реконструировать свойства предмета исследования [1; 23].

Принцип реконструкции широко реализуется в современной *истории психологии и исторической психологии* в качестве одного из продуктивных методических процедур (средств) исследования.

Одно из центральных мест в теории Пономарева занимают его идеи, связанные с разработкой *концепции о центральном звене психологического механизма творчества и поведения человека – способности действовать «в уме» (СДУ)*. Экстраполяция взглядов ученого, связанных с данной концепцией, началась с работы, выполненной Т.В. Галкиной под научным руководством Пономарева еще в 1986 г. и посвященной изучению взаимосвязи уровня развития способности действовать «в уме» и успешности решения различных задач на оценку и самооценку [4]. В этом и позже проведенных исследованиях (уже под научным руководством Т.В. Галкиной) было показано, что *уровень развития этой способности*, 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) [3 и др.]. Было доказано

также, что СДУ, являясь *системообразующим фактором*, объединяющим в себе, как когнитивные, так и личностные характеристики в их неразрывном единстве, лежит в основе функционирования механизма произвольной регуляции поведения личности. Таким образом, эмпирически было подтверждено гипотетическое предположение Пономарева о том, что *СДУ* – это не только важнейшая характеристика интеллектуального развития, но и *центральное звено психологического механизма поведения человека* в целом [3, 4].

Учение Пономарева о способности действовать «в уме» открывает 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 [19; 3].

Основываясь на положении Пономарева, сформулированного им, благодаря кропотливому изучению истории психологии творчества [14], о периодизации становления психологии творчества, а также целого ряда идей, касающихся структурно-уровневой организации творческого процесса и роли взаимодействия в процессе группового решения творческих задач, психологам удалось разработать новые отрасли психологического знания – *психологию рефлексии* [22, 24; и др.] и *социальную психологию творчества* [12; и др.]. Эти научные инновации стали базой для развертывания целого комплекса работ по реализации идей психологии творчества и рефлексии в различных социальных практиках: управлении, экономике, государственной службе, образовании, социальной работе, рекламе, бизнесе, политическом и организационном консультировании и т.п.

Социальная психология творчества, как междисциплинарная отрасль психологической науки, интенсивно развивается в настоящее время. Фактически, именно работы Пономарева и Гаджиева [18 и др.] явились первыми конкретными исследованиями в отечественной психологии, выполненными на примере таких форм совместного творчества, как коллективное изобретательство и групповое решение творческих задач, сдвигающими внимание исследователей и практиков с индивидуальной креативности на креативность коллективную, как групповой феномен [6 и др.; 12 и др.]. Исследования в области социальной психологии творчества подтвердили универсальность методологического принципа взаимодействия, выдвинутого Пономаре-

вым. Проявление креативности практически невозможно вне социального взаимодействия. Стало очевидным, что креативность является, не только индивидуально-психологической (как традиционно считалось в общей психологии), но и *социально-психологической* характеристикой. Соответственно, творчество стало рассматриваться как *совместная деятельность*, поскольку индивидуальное творчество всегда является продуктом взаимодействия индивида с широкой социальной, а не только предметной средой.

На основе изученных рефлексивных и интуитивно-рефлексивных механизмов группового творчества были разработаны различные методы стимулирования эффективной совместной творческой деятельности [12], а также модели и формы организации сотворческого проектирования [23; 24; и др.].

Очевидно, что исследования, связанные с изучением механизмов группового творчества, помимо вклада в общую теорию психологии, безусловно, имеют выраженное значение для социальной практики.

Происходящая ныне глобализация общества требует перехода от «человека экономического» к «человеку творческому». В связи с этим все более перспективной становится разработка *образовательных проектов*, моделирующих как социокультурные, так и психолого-педагогические аспекты развития способностей, креативности, интуиции как компонентов рефлексивно-творческого потенциала [24].

Идеи Пономарева о гипотетически выдвинутом им действенно-преобразующем типе знания [15, 16] нашли свое подтверждение, в частности, в виде активно развивающихся сегодня *научно-практических направлений*, к которым относятся психология рефлексии, социальная психология творчества, психология управления знаниями, психология образования одаренных и др. [12, 13, 23, 24; и др.].

Литература

1. Александров И.О. Формирование структуры индивидуального сознания. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

2. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

3. Галкина Т.В. Развитие концепции Я.А. Пономарева о центральном звене психологического механизма поведения // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 22–34.

4. Галкина Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

5. Галкина Т.В., Журавлев А.Л. Развитие научного творчества Я.А. Пономарева // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 1. – С. 16–25.

6. Галкина Т.В., Журавлев А.Л. Представления Я.А. Пономарева о психологическом механизме коллективного творчества и их развитие. Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 6. – С. 5–15.

7. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.

8. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

9. Журавлев А.Л., Галкина Т.В. Философско-психологическая система 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.

10. Журавлев А.Л., Галкина Т.В. Основные научные идеи Я.А. Пономарева в области теории и методологии психологии // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – № 2 (107). – С. 73–81.

11. 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.

12. Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Совместное творчество как ресурс деятельности организации: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 3–21.

13. 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.

14. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976.

15. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983.

16. Пономарев Я.А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С. 145–276.

17. Пономарев Я.А. Психика и интуиция. Неопубликованные материалы, стихи, рисунки и фотографии. М.: ООО «ТИД “Арис”», 2010.

18. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 279–295.

19. Пономарев Я.А., Галкина Т.В., Кононенко М.А. Музыкальная одаренность: исследование общих компонентов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 95–114.

20. Принцип развития в современной психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

21. Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

22. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. – М.: ИФ АН СССР, 1988.

23. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

24. Семенов И.Н. Социокультурные этапы психологии творчества и его рефлексивное развитие в инновационном образовании // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 343–354.

25. Ушаков Д.В., Журавлев А.Л. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. – 2001. – Т. 32. – № 3. – С. 5–16.

И.Н. Дворникова

кандидат психологических наук, доцент

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Арзамасский филиал ННГУ

г. Арзамас, Россия

ИДЕИ В.М. БЕХТЕРЕВА О РОЛИ ВНУШЕНИЯ И «ПСИХИЧЕСКОЙ ЗАРАЗЫ» В ИЗУЧЕНИИ ПСИХОЛОГИИ ТОЛПЫ

Аннотация. В статье рассматривается поход В.М. Бехтерева к пониманию и изучению внушения в общественной жизни. Внушение рассматривается как непосредственное прививание психических состояний от одного лица к другому без участия воли воспринимающего лица. Термин «психическая зараза», предложенный В.М. Бехтеревым, получил продолжение изучения в современных исследованиях как изучение эмоционального заражения. В современных исследованиях выявляются факторы, влияющие на степень заражения – сила эмоционального заряда, количество присутствующих людей и их психологическая готовность к эмоциональному реагированию на соответствующее влияние, использование специальных средств управления эмоциональным заражением.

Ключевые слова. Внушение как непосредственное воздействие; активное и пассивное восприятие; внушение и приказ; внушение и команда; эмоциональное заражение; взаимозаражение; психопатологическое заражение; психологическая готовность к эмоциональному реагированию на соответствующее влияние; специальные средства управления эмоциональным заражением; внушение как создание смыслов.

I.N. Dvornikova

IDEAS OF V.M. BEKHTEREV, ABOUT THE ROLE OF INFUSION AND "MENTAL PSYCHIOSIS" IN THE STUDY OF CROWD PSYCHOLOGY

Annotation. The article considers the campaign of V.M. Ankylosing spondylitis to understanding and studying suggestion in public life. Suggestion is considered as a direct instillation of mental states from one person to another without the participation of the will of the perceiving person. The term "mental infection", proposed by V. M. Bekhterev, has received further study in modern studies as a study of emotional infection. In modern studies, factors affecting the degree of infection are identified - the strength of the emotional charge, the number of people present and their psychological readiness for emotional response to the corresponding effect, the use of special means of controlling emotional infection.

Keywords: Suggestion as a direct impact; active and passive perception; suggestion and order; suggestion and command; emotional infection; mutual infection; psychopathological infection; psychological readiness for emotional response to the corresponding influence; special means of controlling emotional infection; suggestion as the creation of meanings.

Владимир Михайлович Бехтерев вошел в историю мировой науки как выдающийся русский медик – психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России, академик. В 1907 В.М. Бехтерев основал в Санкт-Петербурге психоневрологический институт, ныне носящий его имя.

После завершения работы над семью томами «Основы учения о функциях мозга» особое внимание В.М. Бехтерева стали привлекать проблемы психологии, и в частности, проблема внушения, поскольку считал последнюю важнейшей в общественной жизни, проявляющейся в самых различных условиях, а также состояниях человека.

В.М. Бехтерев проанализировал современные ему походы к изучению понятия внушения. Так, по И. Бернхейму, при осуществлении внушения внушаемое представление вводится в мозг и принимается мозгом. По А. фон Шренк-Нотцингу, при внушении в отношении определенного содержания сознания происходит ограничение ассоциаций. В.Вундт также связывает внушение с ассоциацией, при этом происходит определенное сужение сознания по отношению к определенным представлениям, и напротив, другие связи уже не могут проявиться [3, с.294]. Особое внимание В.М. Бехтерева привлекают

работы Б. Сидиса, который понимает под внушением «вторжение в ум какой-либо идеи; встреченная большим или меньшим сопротивлением личности, она, наконец, принимается без критики и выполняется без обсуждения, почти автоматично»[3, с.295]. В.М. Бехтерев пишет о своем согласии с данным определением, но тем не менее, признает, что оно не совсем полно. Эта неполнота связана с признанием наличия или отсутствия сопротивления со стороны той личности, по отношению которой осуществляется внушение. Это сопротивление далеко не всегда встречается при внушении. Более того, часто внушение осуществляется именно без сопротивления человека, на которое оно направлено, хотя тот и находится в состоянии бодрствования. Воздействие внушения незаметно для внушаемого лица, и именно это делает его столь мощной силой в общественной жизни [3, с.295].

В.М. Бехтерев приводит несколько ярких примеров внушения. Так, он пишет об уличном ораторе, взобравшемся на повозку и обращающего свои речи толпе, собравшейся около него. Оратор говорит собравшимся людям об их уме, честности, об их способностях, позволяющих им видеть, какая именно партия принесет процветание стране, при этом подчеркивая свою принадлежность этой партии. Автор пишет, что несмотря на нелепость доказательств, низость мотивов, оратору легко удается увлечь толпу. Помешать ему может разве что другой оратор, который взберется на другую повозку и начнет увлекать людей в другом направлении [3, с.298]. Приведя этот пример внушения, В.М. Бехтерев обращает наше внимание на то, что внушение не произвело бы своего действия, если бы участники толпы критично отнеслись к словам оратора, если бы они заметили, что тот существенно преувеличивает достоинства своей партии, что доводы его нелепы и лживы, в целом, если бы заметили осуществляющееся воздействие оратора на свои мысли и действия. При этом В.М. Бехтерев уточняет, что те люди, которые поняли сущность происходящего, отошли бы от оратора, но при этом около него осталась бы более доверчивая часть толпы, которая мало что понимает, глотает грубую лесть и потому легко поддается внушению. Он пишет, что в этом случае в действиях оратора нет ничего насильственного, того, с чем сознание субъекта готово бороться, «все происходит самым обычным, естественным порядком, и, однако, это есть настоящее внуше-

ние, которое вторгается в психическую сферу, как тать, и производит в ней роковые последствия» [3, с.299].

Эти мысли В.М. Бехтерева созвучны современным исследованиям в области психологии манипуляции. В них отмечается серьезная воздействующая сила манипуляции прежде всего в силу того, что манипуляция остается неосознаваемой для объекта воздействия. Отмечается также, что человек может предполагать наличие манипуляции в определенной сфере (политика, идеология и т.п.) и быть подверженным ее воздействию. Очевидно, это происходит именно потому, что реальные воздействующие манипулятивные факторы человеком все же не выделяются, он по-прежнему некритично воспринимает подаваемую ему информацию, и тогда манипулятивное воздействие именно «как тать… производит… роковые последствия».

Продолжая полемизировать с Б. Сидисом и не исключая полностью наличие критики по отношению к внушаемому содержанию, В.М. Бехтерев делает важный вывод о том, что сущность внушения – в особом отношении внушенного к «я» субъекта во время осуществления внушения. Он пишет о двух вариантах нашей включенности в процесс внушения – активном и пассивном восприятии внушения. При активном статусе «я» субъекта направляет внимание на важные для него предметы и явления. Внушаемое входит в психическую сферу, обдумывается, осмысляется, и, в конце концов, становится частью «я». В.М. Бехтерев подчеркивает, что «этот род восприятия, приводя к обогащению нашего личного сознания, лежит в основе наших взглядов и убеждений, так как дальнейшим результатом активного восприятия является работа нашей мысли, приводящая к выработке более или менее прочных убеждений» [3, с.303].

При ином варианте восприятия внушения – пассивном – впечатления входят в психическую сферу помимо нашего «я», результатом такого воздействия могут быть определенные самочувствия человека, неясные для него мотивы и побуждения. Впечатление может проникнуть в сферу сознания в виде образа, внутреннего голоса, сновидения именно потому, что оно сцепилось с определенными идеями, уже существующими в нашем сознании. Более того, «когда личное сознание ослабевает, как это мы наблюдаем во сне или в глубоком гипнозе, то на сцену сознания выдвигается работа общего сознания, совершенно не считающаяся ни с взглядами, ни с условиями деятельности лично-

го сознания, вследствие чего в сновидениях, как и в глубоком гипнозе, представляется возможным все то, о чем мы не можем даже и помыслить в сфере личного сознания» [3; с.304].

Остановимся на еще одном важном аспекте внушения, отмечаемом В.М. Бехтеревым – на наличии элемента непосредственности воздействия в его осуществлении. Внушение оказывает свое влияние не рациональным путем, путем логического убеждения, а именно непосредственно направлено на психическую сферу без критического осмысления и обсуждения, форма этого воздействия может быть разной: слово, действие и т.д. В этом случае происходит настоящее прививание идеи, чувства, эмоции или того или иного психофизического состояния. Таким образом, по В.М. Бехтереву внушение сводится к «непосредственному прививанию тех или других психических состояний от одного лица к другому, прививанию, происходящему без участия воли воспринимающего лица и нередко даже без ясного с его стороны сознания» [3; с.304].

Сопоставляя между собой понятия внушения, убеждения, приказа, команды, примера, В.М. Бехтерев считает команду хорошим примером влияния приказа как внушения, поскольку команда действует непосредственно, не давая возможности осмыслить ее, обсудить, обдумать. При этом в команде есть и элемент убеждения. Это связано с сознанием необходимости подчиняться, страхом за возможные последствия, осознанием разумности подчинения вообще и т. п. Другим хорошим примером внушения является собственно сам пример, который действует как психическая зараза и вызывает «невольное и безотчетное подражание» [3, с.306–307]. Говоря о примере, В.М. Бехтерев также видит и его вторую сторону, сходство с убеждением – пример может действовать на разум через убеждение в его пользе. Исследователь напоминает о заразительном влиянии публичных казней, о самоубийствах из подражания, о передаче путем подражания судорожных болезненных форм и т.п.

В современной психологии идеи В.М. Бехтерева продолжают оставаться фундаментом для дальнейших исследований. Так, в исследованиях психологии толпы и массовых беспорядков анализируется повышенная подверженность эмоциональным волнениям и эмоциональным заражениям [4, с.48].

Так, в случае невербальной или вербальной поддержки и одобрения толпы отдельный человек или небольшая группа, отличающие-

ся повышенным уровнем возбуждения, могут стать очагом распространения зародившихся мыслей, эмоций, движений – процесс передачи эмоционального состояния от одного человека к другому, называемый «эмоциональным заражением». Данное название восходит к «психической заразе» В.М. Бехтерева, о которой мы писали выше. Исследователь приводит пример непроизвольного взаимозаражения, которое происходит при непосредственном общении людей в группе. Среди людей, скучающих в обществе друг друга, появляется человек в приподнятом настроении, своим весельем он заражает других, и общество из вялого и скучного становится оживленным. «В свою очередь, оживление общества действует заразительно и на лицо, внесшее это оживление, в силу чего его душевный тон еще более приподнимается», – пишет В.М. Бехтерев [2, с.52]. Автором описана кольцевая реакция: человек, заражая своим поведением в толпе другого человека, видит и слышит его реакции и в результате заражается сам, повышая собственную возбужденность и активность. Происходит процесс кружения, взаимного взвинчивания, который как разгоняет эмоции и дает эффект многократного взаимного усиления эмоциональных воздействий.

В.М. Бехтерев также описывал примеры психопатологического заражения в толпе и подчеркивал, что заражение – это не особая уникальная способность человека к восприятию, сопереживанию состояния. Этологические исследования показывают общность этой способности у человека и стадных животных и ее значимость для выживания.

В современных исследованиях выявляются факторы, влияющие на степень заражения – сила эмоционального заряда, количество присутствующих людей и их психологическая готовность к эмоциональному реагированию на соответствующее влияние (Б.Ф. Поршнев), использование специальных средств управления эмоциональным заражением. О последнем писал и В.М. Бехтерев, он вспоминал, как во время первой мировой войны одна из русских сестер милосердия случайно подобрала на поле битвы, уже захваченном немцами, знамя уже разбитого русского полка. Она сохранила его во время плена и возвращаясь в Россию, развернула спасенное ей знамя из окна вагона. В.М. Бехтерев писал, что имел возможность воочию убедиться в действии этого фетиша на умы военных – одни крестились, другие плакали, третьи припадали к нему. Знамя переста-

ет быть предметом и становится тем нечто священным, за что отдают жизнь и почитают за счастье нести во время битвы, подвергая себя опасности [2, с.328–329].

А.В. Забарин отмечает, что сегодня мы наблюдаем заимствование элементов военного арсенала средств управления эмоциональным состоянием не только на демонстрациях и карнавалах, но и в практике флешмобов и организованных протестных толп [4, с.55].

Современные исследователи отмечают, что внушение и самовнушение имеют объединяющую силу, формируют целеполагание, создают смыслы жизни участников толпы и формируют уверенность в возможности эти смыслы реализовать. «Путем внушения, находящего благоприятную почву в общем состоянии народных масс, – писал В.М. Бехтерев, – можно себе объяснить успех тех знаменательных исторических событий, когда нестройные толпы народа, воодушевленные одной общей идеей, заставляли уступать хорошо вооруженные и дисциплинированные войска, действовавшие без достаточного воодушевления» [4; С.80]. При этом ясно, что такая мощная сила воздействия на психическую жизнь отдельного человека и различных социальных групп может применяться с совершенно различными целями, и к сожалению, не всегда гуманными.

Литература

1. Бехтерев В.М. "Внушение и его роль в общественной жизни" Издательский дом "Питер". – СПб., 2001 г., серия "Психология-классика"

2. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. – М.: Наука, 1994. – 400 с. (Памятники психологической мысли).

3. Бехтерев В.М. Развитие и воспитание человека: избр.психол. тр. / В.М. Бехтерев; под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцовой. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 416 с. – (Серия «Психологи России»).

4. Забарин А.В. Психология толпы и массовых беспорядков: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 211 с. – (Серия: Специалист).

Т.Е. Егорова
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры философии, социологии и психологии управления
Нижегородский институт управления – филиал ФГБОУ ВО
«Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при президенте Российской Федерации»,
г. Нижний Новгород, Россия
О.М. Сметанина
доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры иностранных языков и профессионального
лингвообразования
Нижегородский институт управления – филиал ФГБОУ ВО
«Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при президенте Российской Федерации»,
г. Нижний Новгород, Россия

КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА В ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДАХ БОЛЬШАКОВОЙ ВАССЫ ВАСИЛЬЕВНЫ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы формирования личности, поднимавшиеся в разные периоды развития русской психологической мысли XIX – начала XX вв., нашедшие свое отражение в исследованиях В.В. Большаковой. В основу историко-психологического анализа трудов российских мыслителей положено понятие «культура человека», выявляется роль и нравственные основы культуры человека, её проявления во взаимоотношениях человека с общественной средой и природой, а также внутренние условия ее развития и саморазвития.

Ключевые слова: история психологии; В.В. Большакова; культура человека; личность; развитие личности; нравственность; нравственная культура; социальная среда; общество.

T.E Egorova, O.M. Smetanina

HUMAN CULTURE IN THE HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL WORKS OF BOLSHAKOVA VASSA VASILYEVNA

Annotation. The article reveals the problems of personality formation that arose at different periods in the development of Russian psychological thought in the 19th and early 20th centuries, which were reflected in the studies of V.V. Bolshakova. The historical-psychological analysis of the works of Russian thinkers is based on the concept of "human culture", the role and moral foundations of human culture, its manifestations in the relationship of man with the public environment and

nature, as well as the internal conditions for its development and self-development, are revealed.

***Keywords*:** history of psychology; V.V. Bolshakova; human culture; personality; personality development; morality; moral culture; social environment; society.

Масштабное наследие отечественного историка психологии В.В. Большаковой требует постоянного осмысления. Многие значимые труды учёного мы продолжаем анализировать и сейчас, что помогает воссоздать целостную картину развития психологической мысли и обогатить современную психологию ценными идеями, стимулировать решение многих научных проблем.

Мы помним её как доктора психологических наук, профессора, заведующую кафедрой психологии Волго-Вятской академии государственной службы. Основные этапы её научной биографии:

Родилась 12 сентября 1935 года в п. Красный Профинтерн Ярославской области. В 1958 г. окончила историко-филологический факультет Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского. Кандидатская диссертация «Проблемы семейного воспитания в педагогическом наследии Н.В. Шелгунова» защищена в 1975 г. в Костромском государственном педагогическом институте им. Н.А. Некрасова. Докторская диссертация «Проблемы формирования личности в русской психологической мысли XIX – начала XX вв.» защищена в 1988 г. в Горьковском государственном педагогическом институте им. М. Горького. Основное направление научной деятельности – разработка проблем истории отечественной психологии XVIII – начала XX вв. В.В. Большакова была основателем и руководителем Нижегородской научной школы истории психологии, является автором более 100 опубликованных научных работ, в том числе монографии «Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.)». В её работах получили освещение психологические идеи многих учёных того времени. Под научным руководством В.В. Большаковой защищены 20 кандидатских диссертаций. Учёный являлась членом двух диссертационных советов по защите докторских диссертаций при Нижегородском государственном педагогическом университете.

Глубокий интерес к трудам соотечественников дореволюционной России созвучен образу её личности – её высокому уровню общей культуры и культуры умственного труда, активной жизненной позиции, убежденной нравственности и личностной ответственности

перед теми, кого она открывала миру психологической науки, и теми, кому посвящался её труд.

На страницах её ранних очерков имена таких деятелей в области психологической мысли, как Н.А. Крюков, И.Д. Якукин, В.Ф. Одоевский (представители первой половины XIX в.), Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.В. Шелгунов, К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова (представители 60 – 70-х гг. XIX в.) [1]. В более поздних работах В.В.Большаковой раскрываются психологические проблемы формирования личности, которые поднимались в конце XIX – начале XX вв. Материалом для анализа становятся труды М.И. Владиславлева, М.М. Троицкого, П.Ф. Каптерева, А.П. Нечаева, И.А. Сикорского, В.С. Соловьева, И.И. Лапшина и др. [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Строгая логика изложения научного историко-психологического материала, присущая В.В. Большаковой, впоследствии становилась визитной карточкой её научной школы. Придерживаясь принципа историзма, В.В. Большакова погружает читателя как в контекст культурных и социальных проблем общества, так и достижений мировой и отечественной психологической мысли того времени, в котором складывались научные воззрения исследуемых ею авторов. Ею раскрывается биография и жизненный путь ученых, область их научных интересов и воззрений, переживания сопричастности, служившие формированию или изменению их взглядов.

Экскурс в историю отечества, предваряющий первые очерки истории русской психологии, с первых страниц текста вовлекает читателя в то культурное пространство, которое формировало социально-политические воззрения его сограждан, их идеологию и их общую культуру. Например, говоря о культуре[1] самих декабристов, автор подчеркивает разносторонность и образованность этих людей: «… декабристы были в курсе достижений естественной мысли, хорошо знали труды античных, а также современных мыслителей Западной Европы: Локка, Вольтера, Руссо, Дидро, Гольбаха, Ламетри, Гельвеция, Бентама, Беккария, Монтескье, Кондильяка» [1, с. 9]. Но главным и решающим фактором, по словам автора, все-таки оставалась русская действительность. В то время это был кризис крепостнических отношений в стране и возросшее самосознание русского народа в связи с победой в Отечественной войне 1812 г. [там же].

[1] Термин, примененный авторами статьи

Следует заметить, что понятие «культура» начинает обретать концептуальный характер и употребляться как качественная оценка личностных и общественных творческих сил еще в средние века. В период XIX и особенно в XX вв., понятие «культура» прочно входит в научный лексикон специалистов и широких слоев населения [7]. Аналитический обзор В.В. Большаковой отличает бережное обращение с лексикой исследуемых персоналий. И хотя в текстах автора мы не находим прямого обращения к данному термину, с позиции современной психологической науки, развитие которой шло параллельно с расширением терминологического словаря, мы имеем все основания применить его в качестве единицы психологического анализа. Хотя в самом понятии «культура», кроме того, что оно имеет множество дефиниций, заложено противоречие, на необходимость разрешения которого указывали ряд отечественных философов. Л.А. Зеленов, пытаясь разрешить это противоречие, ставит в центр оценки культуры человека и вводит термин «антикультура». Тогда культура обретает смысл «позитивно значимых явлений общества», «совокупность функциональных ценностей» [цит. по 7, с.19]. Для декабристов, излагающих свои демократические взгляды, такими позитивными явлениями в обществе должны были стать «ликвидация крепостного права» и «создание в стране нового политического строя». В связи с этим встает проблема личности и её прав. Характеризуя деятельность А.П. Куницына (1783–1841), В.В. Большакова подчеркивает, что автор особое внимание придает понятиям «личность» и «права личности» и считает, что вне осмысления этих понятий нельзя занять подлинно гражданскую, прогрессивную позицию в решении вопроса о путях развития России.

В обращении к психологическим характеристикам личности (чувствам, разуму, опыту, воображению) в психологических трактатах того времени, читатель видит качественную сторону личности, её культурный аспект. В.В. Большакова пишет, что А.А. Бестужев, характеризуя нравственное содержание личности, выделял как наиболее значимые – «добрую волю, стремление служить общему благу, на котором только и можно создать благо личное» [1, с. 10]. В то же время Д.И. Завалишин обращал внимание на нежелательные и даже опасные качества личности, прежде всего, космополитизм, делающий людей равнодушными к улучшению внутреннего быта своего государства, противопоставляя нравственное чувство «долга и сознания

обязанности к отечеству, от которых никто не может избавить человека» [цит. по 1, с. 10].

Общественная ценность и сущность человека раскрываются В.В. Большаковой в трудах Н.А. Крюкова (1800–1854 гг.). Веря в потенциальные возможности человека, он видит её нравственный расцвет, основанный на природе человека, на его потребностях и существенных выгодах, доставляемых ему обществом: «Да познает он свою сущность и законные права свои; <…> да отважится он любить самого себя, да печется о своем благе, соделывая благо другим» [цит. по 1, с. 11]. Автор подчеркивает, что человек, наделенный дарованием искусно мыслить, не всегда приходит к мудрости в процессе мышления. «Тот не может рассуждать истинно и верно, кто порочен, съедаем страстями, завистлив, вспыльчив, надменен и скрытен». «Безобразные системы его мозга» будут обнаруживать его смятенность, попытку оправдать себя, обмануть других <…> [1, с. 13]. Законные побуждения, которые должны одушевлять человека, по Крюкову, – это «любовь к человеческому роду, энтузиазм к благу общему, чувствительность, человеколюбие, желание служить своему народу, снискивать его почтение, его нежность и признательность» [1, с. 13–14]. Так, уже в 20-е годы XIX в. Н.А. Крюков трактует личность как наделенную «самосознанием», способную к «самопознанию», «самовыражению своей сущности», и в этом видит задачу воспитания личности.

Культура человека, проявляющаяся во взаимоотношениях с природой, впервые звучит в анализе работ И.Д. Якушкина (1793–1857 гг.). В.В. Большакова подчеркивает, что автор не мог согласиться с картезианским противопоставлением человека всей остальной природе. Он вопиет, что «вследствие картезианского учения все божьи твари, кроме человека, стали ничего более как с особенным искусством устроенные куклы, которые сложный снаряд приводит в движение впечатлениями на них извне» [1, с. 15]. И.Д. Якушкин видел необходимость в изучении взаимных отношений человека и природы, через что «человек может уяснять, что такое человек».

Как и И.Д. Якушкин, подтверждает В.В. Большакова, В.Ф. Одоевский, обращаясь к человеку как к высшему продукту развития природы, слагает гимн его творчеству. «<…> Дух человека, исходя из одного начала с природою, производит явления, подобные явлениям в природе, но самопроизвольно, безусловно» [1, с. 21]. Одоевского

волновала проблема бездуховности человека. Он предостерегал, что жизнь являла массу примеров того, как деградирует человек, озабоченный лишь своим материальным благополучием, а свой внутренний мир повергает в нищету. Его крылатое выражение: «<…>Я вам рекомендую господа <…> читать две книги: одна из них называется природой – она напечатана <….> на языке довольно понятном; другая – человек – рукописная тетрадь, написана на языке малоизвестном и тем более трудном<…>» [там же]. Обращаясь к проблеме природы подсознательного, так называемого «внутреннего чувства», Одоевский делает попытку его анализировать, находя в нем место «нравственному инстинкту». По-другому, в его выражении, – это «естественный камертон», который, если он не получает развития, не стимулирует и развитие гуманных черт человека. К ним он относит сопереживание, сочувствие, солидарность. В то же время Одоевский говорит и о темной стороне подсознания, способной стимулировать негативные помыслы человека. Автор требовал от человека служения, прежде всего, человечеству и родине, а потом уже самому себе.

Во всех приведенных высказываниях усматривается портрет культурного человека, развивающегося по сценарию природосообразности, социальной обусловленности, общественной направленности, внутренней активности, проявляющейся в творчестве. П.Ф. Каптерев называет Одоевского «небывалым явлением в истории человеческой культуры» [цит. по 1, с. 18]. В его творческом наследии сделаны первые попытки определить задачи формирования личности в процессе обучения и воспитания, которые получили свое развитие в трудах его последователей.

Если И.Д. Якушкин обращал внимание на отношение человека к окружающему миру, то В.Ф. Одоевский говорил о значимости отношения человека к самому себе: «Явился новый противник, более страшный, более взыскательный, более докучливый, более недовольный – он сам» [1, с. 22]. «Человек должен как бы познать свое человеческое достоинство и смело войти во внутреннюю храмину души своей <...>» [там же, с. 27]. В этом автором усматривался первый акт самопознания.

Таким образом, уже в этот исторический период наметилась тенденция к выявлению возможностей человека к самопознанию, саморуководству, изменению себя соответственно культурным запро-

сам общества, как проявлениям культуры человека, а, в современной терминологии, его психологической культуры.

В 60-х годах XIX в. формировались взгляды Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Н.В. Шелгунова, М.И. Владиславлева и других мыслителей на личность и её развитие. Во многих трудах ученых того времени не остаются без внимания вопросы, касающиеся личностных характеристик человека, в числе которых самооценка, стыд совесть, долг, способных определять культурные формы поведения и взаимоотношения в обществе. Изучая нравственный облик представителей различных сословий русского общества, указанные выше авторы пришли к выводу «о зависимости нравственного облика личности от окружающей социальной среды, от положения в обществе, от отношений, установленных в обществе» [1, с. 89]. М.И. Владиславлев подчеркивал, что нравственный и безнравственный характер мыслей определяется степенью ответственности человека за свои мысли. В этом усматривается сознательный акт воли человека [2]. Для Н.В. Шелгунова значимым критерием социального развития личности являлось соотношение личных и общественных интересов. «Высшая степень нравственной культуры, – пишет Шелгунов, – заключается в том, что мы контролируем наши мысли и отучаем свой ум думать во вредном для общества направлении» [цит. по 1, с. 61].

В трудах В.С. Соловьева звучат христианские идеи о солидарности человека и Бога. Христианские идеи развития и прогресса открыли человечеству, как идеал абсолютного совершенства, так и путь к его достижению. Нравственность, в контексте его христианской идеологии, рассматривается как духовная природа человека. Утверждая симпатию (сочувствие) её первичным духовным фактом, он говорит также о совести и свободе человеческого ума. Для обретения внутренней свободы как залога настоящего творчества и нравственной деятельности, человек должен перенести свой центр из своей собственной природы в божественный Логос («высшую природу»). В противном случае, возвышение над природой во имя своего «Я», своего личного достоинства, предупреждает автор, неизбежно приведет к падению человека [5, с. 34]. Основанием нравственности, по Соловьеву, является сострадание, которое, по его мнению, может настолько расширить нравственные принципы человека, что позволит принять под свою защиту не только других людей, но и животных.

Общественная среда призвана поднимать общий нравственный уровень людей, но в таком случае государство должно заботиться об улучшении своих законов. «Нормой нравственного отношения ко всему Соловьев считал «совершенное добро», включающее в себя такие «добродетели», как стыд, жалость и религиозное чувство. «Чувство жалости или симпатии к другим людям требует относиться к другим справедливо, признавая за каждым человеком его право на свое безусловное значение и ценность» [5, с. 105]. В.В. Большакова подчеркивает большое значение для психологической науки трудов В.С. Соловьева, актуальность которых не теряется в настоящее время, помогая осмыслить глобальные вопросы выживания человечества и природной среды.

С большим прискорбием В.В. Большакова констатирует факт высылки из России в 1922 г. советским правительством большой части творческой и научной интеллигенции, среди которых оказались Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, Н.О. Лосский, С.Н. Булгаков, И.А. Ильин, Л.П. Карсавин, П.А. Сорокин, И.И. Лапшин и многие другие. «Это событие сильно повлияло на всю духовную культуру России и имело глубокие последствия», – указывает автор [6, с. 4].

В трудах В.В. Большаковой вскрываются этапы развития и трансформация проблемы формирования личности в российской психологии, выявляются методологические принципы и теоретические основания, определяющие разработку проблемы личности на разных этапах развития психологической мысли. Вскрывается зависимость движения научных идей от требований общества и общекультурных процессов. И практически в каждой работе учёного мы видим анализ культурной составляющей личности человека.

В истории человечества между «культурой» и «антикультурой» идет постоянная борьба. В этом заключается и основное противоречие общества, в том числе и нашего, российского. Именно поэтому труды наших соотечественников прошлых столетий не теряют свою актуальность. В них мы видим и переживаем вместе с В.В. Большаковой всю глубину психологических воззрений, преподносимые уроки дифференциации культуры, как внешней и внутренней среды человека, и «антикультуры», тормозящей естественный путь преобразования человеческой и социальной природы.

Литература

1. Большакова В.В. Очерки истории русской психологии: (XIX – нач. XX в.) / В.В. Большакова. – Ч. 1: Проблема формирования личности. – Н. Новгород: Изд.-во Волго-Вятского кадрового центра, 1994. – 160 с.
2. Большакова В.В. М.И. Владиславлев об отношении воли к ощущениям, памяти и рефлексии // Психология сегодня: материалы I Всероссийской научной конференции по психологии Российского психологического общества, 31 января – 2 февраля 1996 г., г. Москва. – М.: РПО, 1996. – С. 222–224.
3. Большакова В.В. Очерки истории русской психологии: (XIX – нач. XX в.). – Ч. 2: Русский волюнтаризм: М.И. Владиславлев. – Н. Новгород: Изд.-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 1997. – 145 с.
4. Большакова В.В. Очерки истории русской психологии: (XIX – нач. XX в.). – Ч. 3: Русский ассоцианизм: М.М. Троицкий. – Н. Новгород: Изд.-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 1999. – 148 с.
5. Большакова В.В. Очерки истории русской психологии: (XIX – нач. XX в.). – Ч. 4: Владимир Сергеевич Соловьев. – Н. Новгород: Изд.-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2004. – 148 с.
6. Большакова В.В. Очерки истории русской психологии: (XIX – нач. XX в.). – Ч. 5: Иван Иванович Лапшин. – Н. Новгород: Изд.-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2007. – 166 с.
7. Егорова Т.Е. Психологическая культура: теоретический анализ и практика становления: монография. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2006. – 286 с.

Т.В. Калинина

кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализировано развитие идей Л.С. Выготского в современной системе образования. Предпринята попытка анализа реализации системно-деятельностного подхода на разных ступенях образования в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: деятельностное обучение, системно-деятельностный подход, обучающиеся, система образования.

T.V. Kalinina

DEVELOPMENT OF THE IDEAS OF L.S. VYGOTSKY IN PRACTICE OF MODERN RUSSIAN EDUCATION

Annotation. In article development of L.S. Vygotsky of the ideas in a modern education system is analysed. An attempt of the analysis of realization of system and activity approach at different steps of education in the conditions of realization of FGOS is made.

Keywords: activity training, system and activity approach, students, education system.

Лев Семенович Выготский – крупнейший отечественный мыслитель, ученый в области педагогики и психологии. Становление Л.С. Выготского как учёного совпало с наитяжелейшим этапом становления молодого советского государства периодом перестройки всей советской науки на основе методологии марксизма. Лев Семенович Выготский был подлинным марксистом-диалектиком, он писал: «Быть в физиологии материалистом нетрудно – попробуйте-ка в психологии быть им» («Исторический кризис») [1].

И, первое, что внес Л.С.Выготский в советскую и мировую психологию - это психологическая концепция деятельности. В книге «История развития высших психических функций» (1931, опубликованной в 1960 году) дано развёрнутое изложение культурно-исторической теории развития психики по Л.С. Выготскому: необходимо различать два плана поведения – натуральный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный (результат исторического развития общества), единые в развитии психики. Сущность культурного поведения проявляется, прежде всего в его опосредованности орудиями направлены «во вне», на преобразование действительности и других людей и знаками, которые направлены «во внутрь», на управление собственным поведением личности.

И совсем не случайно именно эти имена – Л.С. Выготский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, М.Я. Басов – мы называем, когда ищем истоки так называемого деятельностного подхода в советской психологии.

Наиболее интересной и многогранной, на наш взгляд, в трудах Л.С. Выготского является идея деятельностного подхода к изучению личности, развернутая затем в психологическую концепцию деятельности и внесшая в отечественную и мировую психологию огромный вклад, которая разрабатывается в современной науке и дополняется

новым знанием, и по сей день, его учениками и последователями (Л.В. Занковым, А.Н. Леонтьевым, И.М. Соловьевым, С.Л. Рубинштейном и, многими, многими другими авторами).

Именно деятельность характеризует человеческое существование. Деятельность выступает в качестве основополагающего условия успешного формирования первоначальных элементов человеческого мышления: практических, предметных обобщений, предметных и ситуативных значений, условие осмысления ситуации и переноса значений на другую ситуацию. В процессе деятельности человек познает смыслы предметов, их значение и предназначение, а значит, осмысливает их, получает новое субъективное знание, трансформирующееся в личный опыт субъекта деятельности.

Алексей Николаевич Леонтьев в своих воспоминаниях о работе с Л.С. Выготским вспоминал, что первую схему своей «культурно-исторической» концепции Л.С. Выготский набросал в разговоре, который состоялся то ли в самом конце 1924, то ли в самом начале 1925 г. Набросал в буквальном смысле – карандашом на случайной бумажке [3].

Л.С. Выготский указывал на причинно-следственную связь общественных отношений организма со средой и обусловленность функций внутренних психических процессов личности этими отношениями, советовал искать источник высших психических процессов, прежде всего, в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях личности с окружающей его средой, а не внутри индивидуума. Это понимание он облек в идею культурно-исторического развития где, одну из важнейших ролей играет «интериоризация», как процесс «вращивания», осмысления, освоения и последующего присвоения некого знания, или действия личностью, под которым поразумевалось, «превращение внешних действий во внутрипсихические, умственные, как главный механизм развития психики» [2].

В своих воспоминаниях, Д.Б. Эльконин четко очерчивает мысль о том, что мало кто из учеников Л.С. Выготского понимал всю грандиозность той задачи, которую решал Л.С. Выготский, в том числе и А.Р. Лурия, по собственному признанию, Александр Романович понял всю глубину мыслей Выготского лишь много лет спустя [3].

Концепция культурно-исторического развития высших психических функций была выдвинута ЛС. Выготским в противовес биологизаторским взглядам на развитие как на процесс асоциальный, полу-

чивший признание в психологии того времени, когда взаимодействие общества и человека было определено коренным изменением процесса приспособления к среде с помощью орудийной деятельности, в то время, как Лев Семенович отметил, что орудие направлено человеком на природу и ее освоение, а речь, направлена сначала на другого человека и лишь потом, на себя.

В процессе работы он объединил в единую структуру речь, социальную деятельности и сознание, нашел подтверждение в своей теории в истории, как раннее применение орудий-знаков (узелки, зарубки и т.п.), а столкнувшись с проблемой, опосредствованности психических процессов выдвинул новый метод исследования – «экспериментально-генетический», когда в искусственно созданных человеком условиях возникает, формируется и осваивается новая для человека формы поведения).

Он писал: «экспериментатор не сторонний наблюдатель, а активный участник, предлагающий не только задачу, но и знаковые средства организации поведения и, помогая принять и правильно использовать средства (в основном, это дети) – процесс формирования знаковой операции выносится наружу» [7].

Л.С. Выготский активно изучал высшие психические функции и их отличия от высших психических функций животных: произвольное внимание, произвольную или логическую память, понятийное мышление. Им было доказано, что психические процессы – это не элементы, а неразложимые единицы – знаковые операции (единство функционального, структурного и исторического анализа).

Особое внимание следует уделить еще одному открытию Л.С. Выготского – зоне ближайшего развития – это «онтогенетический отрезок» между областью актуального и возможного развития ребенка. Зона актуального развития – это развитие психики ребенка в данный момент времени, основанная на приобретенном личном опыте ребенка. Зона ближайшего развития – это перспективное развитие личности (знания, опыт и действия, которые ребенок осваивает во взаимодействии со взрослым).

Л.С. Выготский трактовал этот процесс, как знаниевая основа освоения некого действия, в ходе которого ребенок осваивает общий принцип (алгоритм) этого действия, освоив который он сможет применить его для выполнения другого элемента действия. Тем самым, осуществляется процесс развития, непосредственно внутри обучения.

Однако мы не можем поставить знак равенства между сходными, на первый взгляд, такими процессами как обучение и развитие, ибо обучение выступать в качестве осложняющего компонента по отношению к развитию, если оно опираться только на имеющийся у ребенка личный опыт, и не учитывает уровень его потенциального развития.

Обучение становится развивающим, только тогда, когда если ориентироваться на то, основой развития ребенка становится уже накопленный им личностный опыт, а взрослый осознает и понимает то, чему этот ребенок потенциально может научиться. Величина зоны ближайшего развития каждого ребенка сугубо индивидуальна, она обусловлена возможностями и потребностями самого ребенка, а также готовностью ближайших значимых взрослых (родители, учителя) обеспечить оказание помощи и поддержки в процессе развития данного ребенка.

Передовые взгляды идеи и концепции Л.С. Выготского об организации процессов обучения и воспитания послужили базой большинства развивающих программ и систем, в том числе и современных. Лев Семенович указывал, на то, что ребенка не надо воспитывать извне, он должен сам воспитываться, что может быть осуществлено лишь при «правильной организации процесса воспитания», когда личная деятельность ребенка (погруженность ребенка в деятельность) послужит основой воспитания. Взрослый (родитель, учитель) выступает лишь в качестве стороннего наблюдателя, который, в случае необходимости, лишь изредка, деликатно и тактично направляет и регулирует самостоятельную деятельность ребенка, лишь в этом случае воспитание становится процессом, обеспечивающимся тремя сторонами – самим ребенком, выполняющим то, или иное самостоятельное действие, активным (заинтересованным, наблюдающим и помогающим) значимым взрослым и непосредственно активной средой возникающей между ребенком и этим взрослым. Процесс воспитания непосредственно и глубоко связан с процессом обучения. Оба эти процесса являются коллективной деятельностью, которая обеспечивает и воспитательный и развивающий потенциал ребенка.

Деятельностный подход признает, что формирование и развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, посредством формирования универсальных учебных действий, формирующих основу образовательно-воспитательного процесса.

Следует отметить, что именно деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося является отличительной особенностью Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования современной школы. «Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, определяя реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения», что непосредственно соотносится с концепцией Л.С. Выготского о деятельностном подходе к обучению и воспитанию ребенка.

Наличие программы формирования универсальных учебных действий (УУД) в комплексе с Основной образовательной программой начального общего образования задает деятельностный подход в образовательном процессе начальной школы.

Реализация программы формирования УУД в начальной школе на сегодняшний день, это ключевая задача реализации образовательного стандарта нового поколения. ФГОС НОО устанавливает основные требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования и, прежде всего к личностным результатам, включающим готовность и способность детей к саморазвитию, наличие сформированной внутренней мотивации обучения и познания, сфомированным ценностно-смысловым установкам, отражающим индивидуально-личностные позиции обучающихся, социальные компетенции и личностные качества ребенка.

К метапредметным результатам отнесены универсальные учебные действия обучающихся (познавательные, регулятивные, коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия. К предметным результатам отнесены, опыт, освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета, специфический для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [4].

Так, изучение окружающего мира ребенком предусматривает не только изучение готового опыта изложенного в материалах учебника того или иного предмета, но и деятельность самого ребенка, его

наблюдения и опыты, проводимые с помощью различных цифровых измерительных приборов, фиксируемый самим ребенка, и способный к обобщению и представлению, как визуально, так и в цифровом виде. В то время, как изучение искусства ориентировано, как на его традиционные формы, так и на его современные виды и образцы (фото и видео материалы), с использованием различных источников информации, в том числе, в Интернете.

Методы и технологии современной системы образования активно опираются на использование в учебной деятельности решение разнообразных проблемных ситуаций, применяют ролевые игры, эксперименты и творческие задания, проективную деятельность обучающихся. Основанные на интенсивных технологиях, интеративные методы позволяют учащимся плавно перейти из позиции «пассивного потребления информации (знания)» в позицию активного участника процесса познания. Деятельностное обучение, через процесс личного опыта каждого обучающегося позволяет добывать знания, интериоризировать и делать его актуальным и личностно значимым. Еще В.И. Ленин указывал, на то, что теория без практики мертва. Посредством многократного повторения неких действий у субъекта деятельности вырабатывается навык, система действий (некий алгоритм), который может использоваться ребенком в других сходных типичных ситуациях.

В современной школе широкое распространение и применение получил проектный метод, который позволяет детям, участвующим в его реализации знакомиться друг с другом, обмениваться информацией о себе, о школе, о своих интересах и увлечениях, тем самым расширяя знаниевую зону его развития и обеспечивая новые грани личностного опыта ребенка. Основная цель деятельностного подхода в условиях современной системы образования – это воспитание личности как субъекта жизнедеятельности, способного осознавать, ставить цели, определять задачи, осуществлять поиск оптимальных средств их достижения, успешно решать их и нести ответственность за результаты и их последствия.

Через погружение в непосредственную деятельность, работая с изучаемым предметом или явлением, в ходе поиска, сбора, анализа и отбора необходимого теоретического материала, а так же непосредственного проведения опыта, ребенок индивидуально, или в группе приобретает бесценный личностный опыт, позволяющий видеть про-

блему со всех сторон, изучать ее, получать собственный результат деятельности, приходить к выводам, не навязанным кем то из взрослых (даже самым известным ученым), а находить собственное решение заданной проблемы, пусть повторяющее опыт других, но позволяющий расширить пространство собственного опыта и знаний, полученных лично.

Л.С. Выготский неоднократно высказывает мысль о том, что быстрое и качественное развитие и освоение окружающего мира ребенок получает в том случае, если общается с взрослым. Именно значимый взрослый, сопровождающий процесс обучения способствует развитию ребенка, не нарушая познавательное пространство грубым, насильственным вмешательством, указывая и поучая, а сопровождая его, и помогая лишь в случае, когда сам ребенок не способен решить промежуточную задачу и самостоятельно обращается за помощью ко взрослому. Только тогда обучение перерастает в развитие, когда это знание интериоризируется, ребенком, становится личностно значимым и актуальным, через «процесс «вращивания», осмысления, освоения и последующего присвоения» (Л.С. Выготский).

Тем самым, обучение и развитие актуализирует как зону ближайшего, так и перспективного развития ребенка. Однако, следует заметить, что концепция обучения, основанная на зоне ближайшего развития, таит в себе опасность того, что, увлекшись различными развивающими программами, можно толкать вперед ребенка, не имеющего достаточного и необходимого потенциала для развития, не опираясь и не учитывая его возрастных и индивидуально-типологических особенностей, тем вредить собственному ребенку. Опыт работы показывает, что современные родители, имея широчайшее поле для познания блуждают в интернете в поиске ответов на вопрос как же сделать так, чтобы их единственный ребенок стал не только уникальным, но и самым умным, самым необыкновенны, совершенным во всех областях знания и успешным ребенком. Что толкает любящих родителей на поиск развивающих школ, которые обещают им получит желаемое, забывая о возрасте, здоровье, специфических личностных особенностях, лишая ребенка детства, увеличивая объем знаний, осложняя и без того неоднозначные условия его обучения, нанося непоправимый вред.

Кроме того, эти действия могут в целом затормозить детское развитие, погружая ребенка в защиту (уход в болезнь), лишая позна-

вательного интереса и искажая мотивацию обучения. Следует помнить, что Л.С. Выготский говорил не о желании нас, взрослых, насильственно обеспечить развитие ребенка, а имел в виду зону личных, уже накопленных знаний и опыта ребенка, учет его возможностей, как основу для потенциального развития, лишь тогда его идея о наличии зоны ближайшего развития будет весьма плодотворной и будет способствовать успешному и гармоничному развитию ребенка.

Не следует забывать, что в центре учебного процесса находится личность обучающегося, его мотивы (учебные, познавательные, и др.). Смыслообразующие мотивы придают деятельности *личностный смысл*, другие, сопутствующие им мотивы выступают в качестве побудительных факторов (положительных или отрицательных). Цели, мотивы, потребности актуализирующиеся в процессе осуществления деятельности и выступают в качестве основного условия самореализации личности ребенка.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию и направлен на обеспечение (формирования российской гражданской идентичности обучающихся, единства образовательного пространства РФ, доступности получения качественного основного общего образования, преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования, духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья). В основе ФГОСа лежит системно-деятельностный подход (формирование готовности к саморазвитию, активную учебно-познавательную деятельность, построение образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся) [5].

Особая роль, на наш взгляд, отведена метапредметным результатам, которые включают в себя: освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и

организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.

Во ФГОС основного среднего образования (10–11 класс), так же подчеркивает значимость детельностного подхода в образовании, пропуская через его призму метапредметных и личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, отмечая, что метапредметные результаты включают в себя: межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Предметные результаты, включают: освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социальнопроектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами [6].

Тем самым мы можем утверждать, что деятельностный подход применим во всей системе образования, на всех ее ступенях, начиная с дошкольного и заканчивая после профессиональным уровнем, реализуем практически во всех учебных дисциплинах и предполагает своей целью включение учащихся в активную учебно-познавательную и развивающую деятельность учения.

Анализ работ по проблеме деятельности определяет ее как синонимичную понятию «активность, направленная на преобразование окружающей предметной и социальной действительности». Для того чтобы деятельность, в данном случае учебно-познавательная, не была стихийной, а планируемый результат совпадал с реальным, необходимо, чтобы учебная деятельность была плановой, системной и управляемой. Где учитель, выступал бы в качестве активного субъекта учебной деятельности, который мог бы осознанно направлять учебно-познавательную активность ребенка в нужное русло, осуществлять совместно с ребенком контроль за деятельностью, учиты-

вая его возрастные и индивидуально-типологические особенности, а так же его уровень развития и личностные ресурсы.

Обучать деятельностно, в современных условиях – значит делать учебное познание ребенка мотивированным, а самого ребенка способным, организовывать свою учебно-познавательную активность и учебную деятельность, сформировать у него умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, как личностных, так и учебно-познавательных, как основы рефлексии. Организация учебной деятельности в условиях урока должна быть основана на мысленных и практических действиях учащихся в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов разрешения учебной задачи; значительно возрастающей доле самостоятельной познавательной активности учащихся по разрешению проблемных ситуаций; усилении интенсивности мышления учащихся в результате поиска новых знаний и новых способов решения учебных задач; обеспечении прогресса в когнитивном и культурном развитии учащихся, творческом преобразовании мира.

Г.А. Цукерман, определяя основания нетрадиционной педагогики, построенной на психологической теории учебной деятельности, пишет о том, что в ходе организации учебной деятельности необходимо: «…не давать образцов, ставить ребенка в ситуацию, где его привычные способы действия с очевидностью непригодны и мотивировать поиск существенных особенностей новой ситуации, в которой надо действовать».

Таким образом, анализ и осмысление передовых взглядов и идей Л.С. Выготского, сумевшего заглянуть в 21 век, позволил нам говорить о том, что даже в Америке, в период расцвета психологии как науки считалось важным для психолога занимающегося детской и педагогической психологией, не знать работ Л.С. Выготского и не ссылаться на его труды.

Многие идеи Выготского сегодня переосмысливаются, дополняются и получают новое развитие, как у нас в стране, так и за рубежом, в теориях развития Майкла Коула и Джерома Брунера, Рома Харре и Джона Шоттера и др. признавали Л.С. Выготского одним из основоположников социальной психологии, продолжили его исследования, а основные положения концепции русского ученого были включены данными авторами в свои теории развития личности.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Ответственный редактор С. Бобко, – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Выготский Л.С.Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский – М.: Книга по Требованию, 2013 – 135 с.
3. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. Кн. для учащихся 9–11 кл. сред. шк. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
4. ФГОС начального общего образования (1–4 классы): [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: https://fgos.ru/
5. ФГОС основного общего образования (5–9 классы): [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: https://fgos.ru/
6. ФГОС среднего общего образования (10–11 классы): [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: https://fgos.ru/
7. Этапы научного творчества Л.С. Выготского: [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: https://studopedia.ru/13_89036_etapi-nauchnogo-tvorchestva-lsvigotskogo.html

С.Л. Кандыбович

доктор психологических наук, профессор, академик РАО,
ведущий научный сотрудник
ФГБОУ ВО Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань, Россия

Т.В. Разина

доктор психологических наук, доцент, профессор РАО, главный аналитик
ФГБУ Российская академия образования, г. Москва, Россия

ЛЕВ АЛЕКСАНДРОВИЧ КАНДЫБОВИЧ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ИСТОРИИ БЕЛОРУССКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В работе представлен анализ творческой деятельности белорусского психолога Льва Александровича Кандыбовича (1934–2011) в области истории психологии Беларуси. Проанализированы истоки и причины обращения к изучению данной тематики. В ходе анализа биографии Л.А. Кандыбовича установлено, что основными мотивами выступали личный интерес и потребность во всестороннем осмыслении логики развития белорусской психологии, а также формальные административные факторы. Проанализированы методологические принципы, используемые Л.А. Кандыбовичем в ходе своих историко-психологических изысканий: хронологический, личностно-биографический, отраслевой, научных центров. Рассмотрен вопрос о специфике белорусской психологии по сравнению с психологией СССР и российской психологией.

Ключевые слова: история психологии; белорусская психология; национальная специфика; хронологический принцип; личностно-биографический

принцип; принцип научных центров; отраслевой принцип; учебное пособие; советская психология; российская психология.

S.L. Kandybovich, T.V.Razina

LEV ALEKSANDROVICH KANDYBOVICH – RESEARCHER OF THE HISTORY OF BELARUSIAN PSYCHOLOGY

Annotation. In work the analysis of creative activity of the Belarusian psychologist Lev Aleksandrovich Kandybovich (1934-2011) in the field of history of psychology of Belarus is submitted. Sources and the reasons of the appeal to studying of this subject are analysed. During the analysis of the biography of L.A. Kandybovich it is established that as the main motives the personal interest and the need for comprehensive judgment of logic of development of the Belarusian psychology and also formal administrative factors acted. The methodological principles used by L.A. Kandybovich during the historical and psychological researches are analysed: chronological, personal and biographic, branch, scientific centers. The question of specifics of the Belarusian psychology in comparison with psychology of the USSR and the Russian psychology is considered.

***Keywords*:** psychology history; Belarusian psychology; national specifics; chronological principle; personal and biographic principle; principle of scientific centers; branch principle; manual; Soviet psychology; Russian psychology.

Системное изучение вопросов истории психологии Беларуси неразрывно связано с именем Льва Александровича Кандыбовича. Лев Александрович родился 20 января 1934 г. в Минске. В 1952 г. закончил Казанское суворовское военное училище, в 1954 г. – Московское пехотное училище имени Верховного Совета РСФСР. Проходил службу в Москве, Архангельске, Минске. В 1959 г. закончил заочно историко-филологический факультет Архангельского государственного педагогического института имени М.В. Ломоносова. С 1967 г. закончил Минское высшее инженерное радиотехническое училище, и в дальнейшем проходил в нем военную службу в должностях преподавателя, старшего преподавателя, заместителя начальника и начальника кафедры. С 1991 г., после увольнения в запас в звании полковника, работал профессором в Минском государственном педагогическом институте имени Максима Горького (ныне БГПУ имени М. Танка). Обе своих диссертации Лев Александрович защитил в Москве, в военно-политической академии имени В.И. Ленина. В 1973 г. диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук по проблеме психологической готовности и адаптации курсантов к условиям военной службы, в 1982 г. − докторскую диссертацию «Психологические проблемы формирования профессиональной го-

товности курсантов вузов войск противовоздушной обороны к службе в частях». Обе диссертации были по закрытой тематике, как и большинство других его работ в области военной психологии. Свой путь в психологии Л.А. Кандыбович начинал как военный психолог. Тем не менее, его огромный творческий потенциал не мог оставаться в этих границах. Большую роль в становлении Л.А. Кандыбовича как ученого, определении круга его интересов, формировании научного мировоззрения, сыграл Михаил Иванович Дьяченко, с которым на долгие годы сложился плодотворный творческий союз.

Интерес к истории белорусский психологии у Л.А. Кандыбовича зародился не в начале его научной карьеры, но однозначно до того, когда его первое пособие по истории психологии вышло в свет. Работа, объединяющая в себе вопросы военной психологии и истории «Военно-патриотическое воспитание: история и современность», вышла в 1991 году [1], когда Льву Александровичу было 57 лет, он был уже признанным доктором, профессором, автором многих широко известных работ энциклопедичского характера, в частности – уникальной монографии, а затем и учебника «Психология высшей школы» [2, 3]. Несомненно, большую роль в пробуждении интереса к изучению истории белорусской психологии сыграла работа Л.А. Кандыбовича над составлением психологического словаря [4], первое издание которого вышло в 1996 году, Эта работа требовала всестороннего и глубочайшего анализа самого широкого круга вопросов, который невозможен без погружения в историю их изучения, а, соответственно, в историю психологии. Вероятно, Л.А. Кандыбович, работая и в русле военной психологии и психологии высшей школы, неоднократно сталкивался с ситуациями, когда история вопроса была неясна, изобиловала пустотами, неоднозначностями. Многие принимают это как данность, но Лев Александрович посчитал, что его задача как ученого – восполнить эти пустоты. Все это наложилось на явный дефицит исследований по белорусской психологии в советский период.

Сам Лев Александрович о возникновении истории психологии Беларуси как самостоятельного направления и его институционализации пишет так: «В 1996 году по решению Отделения психологии и педагогики Белорусской академии образования было решено открыть научное направление по истории психологии в Беларуси» [8]. Это, безусловно, повлекло за собой ряд организационных и административных решений, в частности решение о необходимости включить в

программу подготовки психологов и педагогов учебного курса по истории психологии. В то время Л.А. Кандыбович уже работал на кафедре общей и детской психологии БГПУ имени М. Танка. Заведующий кафедрой профессор Л.Я. Коломинский предложил Льву Александровичу разработать и читать данный курс на кафедре. «С легкой руки Я.Л. Коломинского я стал заниматься проблемами истории психологии в Беларуси. С 1999 по 2002 гг. только по истории психологии Беларуси удалось успешно выполнить две научно-исследовательские темы по заданию Министерства образования Республики Беларусь и БГПУ имени М. Танка. В 2002 году завершилась и третья тема «Формирование психологической культуры студентов в процессе изучения истории психологии в Беларуси» [8]. В это время выходит первое учебное пособие Льва Александровича по истории психологии в Беларуси [5]. Таким образом, в возникновении данного научного направления, помимо объективного дефицита информации и личного научного интереса Л.А. Кандыбовича, значительную роль сыграл и административный фактор общегосударственного уровня.

В апреле 2001 года в БГПУ прошла большая конференция по истории психологии Беларуси. Лев Александрович был редактором сборника материалов конференции, который вышел в двух томах, и материалы, представленные в них, составили большое подспорье для создания учебного курса и соответственно пособия по истории белорусской психологии [9]. В сборник вошли тексты 85 докладов, которые были сделаны на пяти секциях. Судя по объему публикаций, на этот период пришелся пик интереса к истории психологии в Беларуси. Позже были и другие конференции по истории психологии в Беларуси в 2003 и в 2006 годах, где Л.А. Кандыбович выступил как главный редактор сборников материалов, однако объем публикаций был уже значительно меньше.

Ряд исследователей высказывает мнение, что подъем интереса к истории белорусской психологии связан именно с обретением политической самостоятельности Республики Беларусь в 1991 году. Однако наиболее яркий всплеск интереса (в первую очередь по числу публикаций) мы наблюдаем в начале 2000-х годов, т.е. только через 10 лет после приобретения суверенитета. При этом такой подъём достаточно быстро прошел, и уже в конце 2000-х вопросами истории белорусской психологии занимались лишь отдельные специалисты. Здесь можно назвать имена Н.В. Дроздовой, А.А. Полонникова,

И.Ю. Поляковой. Однако практически не проводятся конференции по соответствующей историко-психологической тематике, также с момента издания в 2008 году учебного пособия Л.А. Кандыбович по истории психологии в Беларуси [6], новых учебников или учебных пособий выпущено не было.

Занимаясь проблемами истории психологии Беларуси, Лев Александрович прокладывал одновременно два пути – путь исследователя, который всесторонне изучает вопрос, причем вопрос принципиально новый, практически не имевший опыта глобального осмысления ранее, и путь преподавателя, который выделяет ключевые вехи в материале, важные для формирования профессионального и научного самосознания студента-психолога. Об этом можно утверждать, прочитав, например, монографическую работу «Психотехники Беларуси …», подготовленную совместно с Н.Ю. Стоюхиной [7], где его талант как исследователя-историка психологии и как преподавателя раскрылся в полную силу. Соединение этих двух путей обусловило *специфику авторского подхода*, те принципы историко-психологического исследования и представления материала, на которые опирался Л.А. Кандыбович в своих работах. Сам он, в своем последнем, неизданном пособии пишет так: «мы в основном придерживаемся хронологического принципа изложения истории психологии в Беларуси с учетом личностно-биографического фактора» [8]. Применение *хронологического принципа* понятно, объяснимо и традиционно, он позволяет установить причинно-следственные связи, преемственность, динамику развития идей.

Что касается *личностно-биографического* фактора, который также можно обозначить как принцип, то здесь перед каждым исследователем истории психологии стоит особая задача – адекватно оценить, «взвесить» масштаб личности, ее вклад в становление психологии в исторической ретроспективе, не пропустить незаслуженно забытых, восстановить исчезнувшую информацию, что для истории Белорусской психологии крайне актуально, поскольку многие архивы в ходе Великой Отечественной войны были полностью утрачены. Лев Александрович пишет: «Биографические данные приводятся в работе в основном по докторам психологических наук. Исключение в освещении биографических данных делается для некоторых кандидатов наук, которые стояли у истоков развития психологии в Беларуси» [8]. Таким образом, личностно-биографический принцип у него основан,

во-первых на формальных признаках (степень доктора наук), и во-вторых, на содержательных – это те лица, которые создавали и развивали психологию в Беларуси. Однако для республики Беларусь степень доктора психологических наук ни в советский период, ни в последние 20 лет не носила формального характера. Беларусь и ее научная среда в конце 1990-х – начале 2000-х годов избежала бума «купленных» степеней и «заказанных» диссертаций, контроль за содержанием работ был усилен, что привело к снижению числа защит при сохранении высокого качества работ. Именно поэтому степень доктора наук в Беларуси всегда являлась и является показателем реально высокого вклада в науку.

Также Л.А. Кандыбович пишет: «По мере рассмотрения материала о развитии психологии, особенно в БГУ, БГПУ имени М. Танка и некоторых других вузах, приходится отходить от хронологического принципа…хронологическая линия… будет продолжаться через рассмотрение в основном деятельности первых самостоятельных кафедр психологии, а не через деятельность отдельных психологов…» [8]. Так история развития психологии в отдельном вузе, возникновение кафедр, развитие тематической направленности их исследований рассматривается Л.А. Кандыбовичем как самостоятельная единица анализа, безусловно, в связи с развитием психологии в республике и в СССР. Научный центр выступает как совершенно самостоятельное научное ооразование. Это, на наш взгляд, обусловлено высокой спецификой развития психологии в каждом из вузов Республики Беларусь. И понять специфику развития психологии в республике в целом можно, лишь раскрыв данную особенность. В истории психологии есть традиция изложения с учетом отраслевого принципа, но Л.А. Кандыбович в период написания последней редакции своего учебного пособия отмечал, что «мы не располагаем достаточными данными для рассмотрения истории психологии по отраслевому принципу ее развития» [8]. Все вышесказанное позволяет нам утверждать, что Л.А. Кандыбович в исследовании и осмыслении истории психологии в Беларуси руководствовался еще одним принципом – *принципом научных центров*, обусловленных географическим и административным фактором, что кардинально отличает их от научных школ. В научном центре параллельно или последовательно могло существовать несколько научных школ, и их анализ с позиции научного центра (как иерархически более высокого) позволяет проанализиро-

вать историю и логику возникновения самих научных школ и той тематической направленности, которой они занимались. Отметим, что к числу таких научных центров Л.А. Кандыбович относил не только вузы, но и Академию наук БССР. Что же касается вузов, то в Беларуси психология активно развивалась не только на «выпускающих» психологов кафедрах, но и в «непрофильных» вузах – Белорусском политехническом институте, Белорусском аграрно-техническом университете, Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники, Институте культуры, Белорусской национальной академии музыки. На кафедрах этих вузов, помимо собственно учебной работы со студентами, проводилось большое количество хоздоговорных исследований в сфере психологии труда, была реальная связь психологической науки и практики.

Еще одной немаловажной задачей, которая стояла перед Л.А. Кандыбовичем, как историком белорусской психологии, была проблема разделения истории белорусской психологии и истории советской психологии. Помимо взаимопроникновения научных идей, взаимовлияния персоналий, психология в Беларуси всегда подчинялась политическим и административным решениям из «центра» (известное постановление о педологических извращениях в системе наркомпросов, «Павловская» сессия двух академий и т.п.). Сам Лев Александрович в своих работах никогда не акцентировал внимание на какой-то особой специфичности или самобытности белорусской психологии, которая была бы детерминирована чертами национального менталитета. Более того, он писал, что анализ всего исторического пути развития психологии в Беларуси свидетельствует о наших общих исторических корнях с Россией, а также большом влиянии и помощи, которые оказывали российские ученые на развитие психологии в Республике Беларусь [8]. Начиная с 20 века профессура белорусских вузов пополнялась за счет выпускников МГУ имени М.В. Ломоносова и других вузов всего СССР. Наблюдались процессы взаимного обогащения белорусской психологии совместными усилиями российских и белорусских ученых. Среди россиян это Б.Г. Ананьев, Б.А. Бенедиктов, Л.И. Божович, С.М. Василейский, Е.П. Ересь, В.Н. Ивановский, Ф.И. Иващенко, В.М. Ковалгин и др., а с белорусской стороны Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, Г.М. Кучинский, В.С. Мерлин и ряд других [8]. Это, безусловно, стирало когнитивные различия между всей советской и белорусской психологией.

Если же говорить о *национальных особенностях* белорусской психологии, то, на наш взгляд, ее самобытность проявилась в первую очередь в высочайшей степени ориентированности на практику, как в психологии труда, так и в возрастной психологии – двух направлениях, которые наиболее активно развивались в Беларуси. Второй специфичной чертой является высочайшая заинтересованность в социально-психологической тематике – проблемах коллектива, личности в коллективе, и в вытекающих из нее прикладных аспектов – воспитания нравственности, дисциплины, патриотизма, товарищества). Именно эти особенности психологии в Беларуси могут быть обусловлены чертами национального менталитета, такими как патриотизм, трудолюбие, коллективизм, толерантность (а точнее сказать – покладистость, терпимость, умеренность), мужественность, гуманность, рассудительность, сдержанность, скромность и др. Помимо этого, специфика белорусской ментальности сказалась по-видимому не только на содержательных, но и на организационных аспектах – отражением объективной специфики белорусской психологии является уже упомянутое выше ее развитие в отдельных научных центрах, сконцентрированных в первую очередь в вузах.

Для работ Льва Александровича характерно обобщение высокого уровня и обзорность, комплексность, системность, которой не хватает другим работам по истории белорусской психологии. Его цель – не только создать общую картину, но и проследить основные закономерности, тенденции ее развития, причинно-следственные связи. Сам он об истории психологии Беларуси писал следующее:

1. Историю психологии в Беларуси следует рассматривать как вектор, указывающий 1) откуда мы идем, 2) где находимся сейчас и 3) куда можем прийти.

2. История психологии – это память науки. Она оберегает научные знания, учит научной осторожности, строгости, предостерегает от прошлых ошибок и повторных открытий.

3. История психологии выполняет мировоззренческие функции, т.к. способствует формированию у человека общих взглядов на мир и отношение к нему.

4. История психологии формирует систему оценочных суждений и ценностных ориентаций.

5. История психологии имеет большое образовательное, воспитательное и нравственное значение.

6. Исторический раздел любой науки будет способствовать преодолению «мозаичного» видения мира и самостоятельному формированию представления о целостности культуры [8].

Сложность определения специфики белорусской психологии состоит в том, что она, как система, не является застывшей, а постоянно развивается, соответственно, меняются ее связи, системные качества. С момента публикации последнего пособия Льва Александровича по истории белорусской психологии прошло 11 лет. За это время произошли важные события в белорусской и российской психологии, которые уже стали историей, соответственно, с позиций сегодняшнего дня и специфика белорусской психологии может выглядеть и восприниматься несколько по-другому. Так или иначе, Лев Александрович заложил мощный фундамент, теоретическую основу для дальнейших исследований в области белорусской психологии, которая, однако, требует дальнейшей работы по ее расширению, наполнению, новому осмыслению.

По нашему глубокому убеждению, нельзя написать историю белорусской психологии, не являясь ее частью. Поэтому история белорусской психологии смогла быть написана только тогда, когда в ней появилась личность такого масштаба, которая смогла поставить и решить эту задачу. Таким человеком был Лев Александрович Кандыбович.

Литература

1. Военно-патриотическое воспитание: история и современность: методические рекомендации / Гомельский областной совет Педагогического общества БССР; [К.А. Кулинкович и др.; под общей редакцией К.А. Кулинковича] Гомель: ГОСПО БССР, 1991.

2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза): монография. – Минск: БГУ, 1978. – 320 с.

3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: учебник. 2-е изд. перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1981. – 383 с.

4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Минск: Нар.асвета, 1996. – 399 с.

5. Кандыбович Л.А. История психологии в Беларуси: учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / под ред. Я.Л. Коломинского. – Минск: ООО "Тесей", 2002. – 205 с.

6. Кандыбович Л.А. История психологии в Беларуси: учебное пособие для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений /

под ред. Я.Л. Коломинского. 3-е изд., исправленное и дополненное. – Минск: Тесей, 2008. – 294 с.

7. Кандыбович Л.А., Стоюхина Н.Ю. Психотехники Беларуси: имена и судьбы: (20–30-е гг. XX ст.). – Минск: Тесей, 2009. – 326 с.

8. Кандыбович Л.А. История психологии в Беларуси: учебное пособие и учебный курс. Рукопись. – 2011. Личный архив С.Л.Кандыбовича.

9. Развитие психологии в Беларуси: история и современность: сб. ст. Респ. науч. конф.: В 2 ч. / отв. ред. Л.А. Кандыбович. – Минск : БГПУ, 2001. – Ч.1. – 202 с., Ч.2. – 195 с.

О.В. Клыпа

доктор психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,

г. Петрозаводск, Россия

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПОСРЕДСТВОМ МИССИОНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СВЯТИТЕЛЯ ИННОКЕНТИЯ (ВЕНИАМИНОВА)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о миссионерской деятельности Русской Православной Церкви как форме распространения психолого-педагогических знаний на территории России в XIX в. на примере деятельности святителя Иннокентия (Вениаминова), митрополита Московского и Коломинского. В статье представлен краткий обзор основных произведений свт. Иннокентия.

Ключевые слова: миссионерская деятельность, духовно-нравственное просвещение, святитель Иннокентий, Аляска.

O.V. Klypa

POPULARIZATION OF PSYCHO –PEDAGOGICAL KNOWLEDGE THROUGH MISSIONARY ACTIVITY OF ST. INNOCENT (VENIAMINOV)

Annotation. The article considers the question of missionary activity of the Russian Orthodox Church as a form of dissemination of psycho-pedagogical knowledge in the territory of Russia in the XIX century on the example of the activity of St. Innocent (Veniaminov) Metroplitan of Moscow and Kolomna. The article provides a brief overview of the main works St. Innocent.

Keywords: missionary activity, spiritual and moral education, St. Innocent, Alaska.

В отечественной психологической науке наблюдается интерес к духовно-религиозной традиции как уникальному объекту научного

познания. В работах А.А. Гостева, В.А. Елисеева, В.А. Кольцовой, А.Н. Моргуна, В.А. Соснина и др. подчеркивается мысль о том, что одной из форм богатейшего многовекового опыта психологического познания человека и практики духовного формирования личности является святоотеческая традиция. Христианское учение направлено на духовное развитие человека. В трудах религиозных мыслителей духовный рост и духовная зрелость рассматривается как способность человека, опираясь на высшие ценности и высший смысл, делать осознанный выбор между добром и злом.

Духовно-нравственное просвещение на Руси и в России осуществлялось через миссионерскую деятельность Русской Православной Церкви. История зарождения и развития миссионерства в России содержит богатый теоретический и эмпирический материал, позволяющий определить роль, место и значение миссионерской деятельности в развитии и распространении психологического знания. Миссионерская деятельность в России, направленная на духовно-нравственное развитие славян, началась с деятельности знаменитых просветителей Кирилла и Мефодия. Княгиня Ольга, князь Владимир способствовали приобщению русского народа к мировой христианской культуре, открывающей возможности для понимания ряда ключевых психологических проблем – личности, общения, самопознания и т.п. Активно миссионерская деятельность развивалась благодаря распространению монастырей, основанных Сергием Радонежским и его учениками. Позже – в XVI–XVIII вв. – миссионерская деятельность развивалась вследствие освоения юго-восточных земель России, Сибири, Аляски.

В предреволюционные годы миссионерская деятельность приобрела особый статус: святителем Иннокентием Московским и Коломенским было создано Миссионерское общество, издавалось большое количество просветительской литературы, во многих епархиях проводились миссионерские съезды, открывались миссионерские курсы. На собраниях, в печати обсуждался вопрос об идеале миссионера, который должен был отличаться такими качествами, как кротость, терпение, самоотверженность, благочестивость, энергичность, твердость характера, чуждость в корысти, наблюдательность, доброта, хладнокровность, тактичность, душевное спокойствие, сдержанность в словах и действиях.

В центре внимания русских миссионеров была просветительская, воспитательная и образовательная деятельность. Миссионерская деятельность была связана с ответственным и психологически грамотным подходом в общении с местным населением, необходимы были знания в области социальной психологии, основные принципы которой излагались в религиозно-философских произведениях.

Одним из ярких представителей русской миссионерской деятельности является митрополит Московский и Коломенский Иннокентий (Вениаминов), в миру Иван Евсеевич Попов (1797–1879 гг.). Родился он в крестьянской семье в Иркутской губернии, в 1806 г. был отдан родственниками в духовную семинарию г. Иркутска. Обучение в семинарии приучило его к самостоятельному осмысленному труду по усвоению «училищных наук», среди которых значительное место отводилось изучению «философских наук», содержащих основы психологии. В 1824 г. свт. Иннокентий был направлен в качестве миссионера на Аляску. На территории Аляски свт. Иннокентий освоил шесть языков местных племен, на основе кириллицы создал национальную алеутскую письменность. Осознавая необходимость распространения грамотности и духовного просвещения местных жителей он активно занимался переводами духовно-нравствен-ной литературы, в которой рассматривались вопросы о сущности человека: духовности, душевности и телесности. В своих проповедях он подчеркивал мысль об иерархичности, о доминирующем положении духовности над душевностью и телесностью. Указывал, что по своему естественному назначению человек должен жить в духе, духу подчинять и духом проникать всё душевное и телесное.

Он вёл антропологические, этнографические, географические и метеорологические наблюдения, которые принесли ему мировую известность. Открыл церковно-приходское училище для мальчиков, являлся автором учебных пособий. С 1850 по 1867 гг. свт. Иннокентий трудился на Северо-Востоке России в сане архиепископа (на территории нынешней Магаданской области, Чукотки, Республики Саха (Якутия)). В 1868 г. императором Александром II он был назначен митрополитом Московским и Коломенским, настоятелем Троице-Сергиевой Лавры.

XIX век был для России периодом крупнейших географических открытий, совершенных русскими исследователями. Мало кто из исследователей занимался изучением психологии коренных народов.

Как правило, в общественном сознании сложилось мнение о диких нравах туземцев. Свт. Иннокентий сумел разрушить эти стереотипы. Его миссионерская деятельность была основана на уважении самобытной культуры и традиций коренного населения, он не стремился навязывать народу русский язык и русскую культуру, а умело использовал самобытную культуру, изучив быт, нравы, обычаи и обряды коренного населения. На основе наблюдений за жизнью алеутского народа и североамериканских индейцев в период проживания святителя на алеутских островах ему удалось выявить психологические особенности местного населения. В итоге он подготовил работу *«Записки объ островахъ Уналашкинскаго отдела. Составленныя И. Веніаминовымъ. Издано иждивеніемъ Россійско-Американской Компаніи»*, изданную в 1840 г. в типографии Императорской Академии наук. Вторая часть книги содержит этнографический и этнопсихологический материал, ее значимость заключается в том, что свт. Иннокентий смог разглядеть сквозь первобытнообщинный уклад жизни коренных малочисленных народов их духовную культуру, порожденную условиями суровой окружающей среды.

Характеризуя коренной народ с положительной стороны, он отмечал, что алеут «умеет ценить всякое деяние, ему оказанное. Даже дитя после долгого поста, не схватит любимого куска с жадностью и не покажет на лице радости… Неприхотлив и равнодушен к стяжательству, ему чужда зависть. Не любят льстить, не скоры на обещания. Алеуты не разговорчивы, умеют хранить тайну. Не будут спорить. Никого не оскорбляют безвинно. Несвойственна дикая глупая веселость, даже дети мало смеются» [5, с. 209]. «Старики говорили, что надобно почитать своих родителей, питать их собственными трудами…, дряхлых стариков почитать и слушать их наставления…, бедных не презирать, но по возможности им помогать, и не только их не обижать, но и от обиды защищать…, быть гостеприимным к пришельцам…, не быть болтливым, лучше слушать, нежели говорить, т.к. все зло и несчастье происходит от языка…» [там же, с. 363–366].

Просветительская деятельность свт. Иннокентия была направлена на распространение психолого-педагогических идей, через проповеди, духовные беседы, чтение просветительских книг. Свт. Иннокентий придавал большое значение духовно-нравственному воспитанию населения, неоднократно подчеркивая, что «грамотность без нравственности служит более ко вреду, чем к пользе» [4, с. 15].

В 1833 г. он написал книгу *«Указание пути в Царствие небесное»*, которая получила широкую известность среди алеутов и была издана на церковно-славянском, русском, алеутском, якутском, алтайском, шорском, монгольском и др. языках. Книга содержит духовные и нравственные наставления. Свт. Иннокентий знакомил туземцев с образом Иисуса Христа как идеалом совершенного человека, к которому следует стремиться на протяжении всей жизни. Он также подчеркивал, что человек сотворен свободным, но его свобода неразделима с любовью, поскольку именно любовь есть источник всех добродетелей. В работе *«Записка о детском воспитании»* (1869) свт. Иннокентий писал, что духовно-нравственным ребенок может вырасти только в атмосфере любви. Поскольку природа ребенка чиста в своей основе, мягка и восприимчива к влиянию, с детства необходимо развивать такие качества, как доброта, благоразумие, умеренность, мужество, справедливость, усердие, терпение, смирение. В отличие от взрослых, которым требуются усилия в борьбе с греховными склонностями, в ребенке добродетели могут развиваться легко и быстро. Ребенка нужно учить быть отзывчивым и чутким к чужому страданию, его необходимо приобщать к конкретным делам, основанным на милосердии и помощи другим. С детьми следует говорить о человеке и его внутреннем устроении, о цели и смысле жизни, о спасении через веру; каждая беседа должна быть направлена на то, чтобы побуждать воспитанников к самостоятельному размышлению, к поиску ответов на возникающие вопросы. Свт. Иннокентий предлагал разные формы общения с детьми: совместные детско-родительские занятия, чтение детям книг о житии святых с объяснениями и нравоучениями, игры. Он призывал обращаться к детям на «ты», так как обращение на «вы» развивает в них ненужную им гордыню. Молодого человека следует называть на «вы», когда он вступит в какую-либо должность. Большое значение он придавал христианскому воспитанию девочек, которые должны были стать добрыми и благочестивыми матерями, поскольку именно мать занимает важное место в жизни ребенка, учит его нравственности, благопристойности.

Свт. Иннокентий отмечал негативное влияние на человека безрелигиозного воспитания, способствующего формированию только внешнего благонравного, благопристойного облика, и часто не соответствующего внутреннему из-за отсутствия истинной духовности: «грамотность без нравственности у простого народа есть то же самое,

что нож у своевольного и непослушного ребенка». Примечательна мысль, высказанная свт. Иннокентием о том, что инициаторами бунтов, революций, драк, расколов являются грамотные, но безнравственные люди, если правительство не хочет допустить этого, то должно уделять самое пристальное внимание нравственному воспитанию подрастающего поколения. Из этого следует, что просвещение должно духовно преображать человека, а не способствовать приобретению им только внешних признаков образованности. Святитель считал, что просвещение XIX в. осмеяло и истребило понятие «духовность», ничего не предложив взамен, оставив только голое морализирование.

Обратим внимание на тот факт, что свт. Иннокентий придавал очень большое значение миссионерской деятельности. По его мнению, для успешного выполнения своей деятельности миссионер должен обладать определенным набором качеств и способностей. В работе *«Наставление священнику, назначенному для обращения иноверных и руководствования обращенных в христианскую веру»* (1880) свт. Иннокентий определяет основные черты характера миссионера: быть кротким, смиренным, спокойным, не гордым, приступать к делу с любовью, предварительно все обдумав. Особое внимание уделялось речи: она должна быть понятной, доступной, краткой, ясной, точной. Неуместными в беседе с людьми является многословие, напыщенность и отвлеченные философские понятия, тон речи должен быть спокойным, серьезным, но не заискивающим. Миссионер должен приспосабливаться к мировоззрению своего собеседника, использовать в диалоге сравнения, приводить яркие примеры. Миссионеру необходимо формировать навыки установления личного контакта с любым человеком, будь то ребенок или взрослый.

Подходя итог, отметим, что в последнее время проблема духовности становится одной из востребованных в современных научных исследованиях, поскольку на современном этапе развития общества, к сожалению, наблюдается разрушение идеалов и ценностных ориентаций у молодых людей, часто проявляющих жестокость, насилие, ложь, зависть, равнодушие и т.д., наблюдается деформация моральных ценностей. В этих условиях обосновано стремление к изучению духовного наследия, оставленного христианскими просветителями, и возможности его актуализации в современном обществе. Как указывала В.А. Кольцова [2, с. 168], в истории русской религиозной философско-психо-логической мысли накоплен большой и продуктивный опыт,

позволяющий понять духовное бытие человека. В связи с этим наследие свт. Иннокентия требует дальнейшего изучения и научного осмысления с позиции психологии.

Литература

1. Избранные труды Святителя Иннокентия митрополита Московского и Коломенского / Сост. магистр богословия протоирей Борис Пивоваров. – Новосибирск, 1997. – 367 с.

2. Кольцова В.А. История психологии: проблемы методологии / В.А. Кольцова. – М., 2008.

3. Курляндский И.А. Безнравственные грамотеи опасны отечеству: Деятельность святителя Иннокентия // Новые знания.– М., 1996. – С. 13–15.

4. Курляндский И.А. Святитель Иннокентий (Вениаминов) как церковно-общественный мыслитель // Миссионерское обозрение. – М., 1997. – №8. – С. 6–10.

5. Творения Иннокентия Митрополита Московского. Кн. Третья. Собр. Иваном Барсуковым. – М.: В. Синод. Тип. 1888. – 658 с.

6. Тукиш В.А. Педагогическое наследие митрополита Иннокентия (Вениаминова). – Магадан: Новая полиграфия, 2009. – 191 с.

М.Ю. Колпакова

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»,
г. Москва, Россия

И.М. Коган,

кандидат психологических наук, психолог
Информационно-консультативный центр
г. Мюнхен, Германия

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ Т.А. ФЛОРЕНСКОЙ

Аннотация. Рассматривается уникальное направление в отечественной психологии, впервые представленное в середине XX века, доктором психологических наук, Флоренской Т.А. Выделяются основные положения диалогической психологии, рассматривается обоснование научного статуса личностно-ориентированной практической психологии как самостоятельной гуманитарной науки диалогическая методология такой психологии.

Ключевые слова: межличностный диалог; внутренний диалог; личность; диалогическая методология; «духовное Я»; практическая психология; диалогическое консультирование.

M.Yu. Kolpakova, I.M. Kogan

DIALOGICAL PSYCHOLOGY OF T.A. FLORENSKAYA

Annotation. The unique direction in domestic psychology for the first time presented in the middle of the 20th century, the doctor of psychological sciences, Florenska T.A. Vydelyayutsya basic provisions of dialogical psychology is considered justification of title of the personal focused practical psychology as the independent humanity dialogical methodology of such psychology is considered.

Keywords: interpersonal dialogue; internal dialogue; personality; dialogical methodology; "spiritual I"; practical psychology; dialogical consultation.

Тамара Александровна Флоренская – известный отечественный психолог (1936–1999), разработала диалогическое направление в отечественной психологии. Диалогическое направление Т.А. Флоренской явилось прорывом, базирующимся на культурной и научной преемственности. Сущность этого прорыва в том, что она ввела в психологию советского периода духовное измерение как центральное образование личности. Диалогическая психология Т.А. Флоренской вобрала в себя лучшее наследие религиозной, культурной, философской и психологической мысли. Это опыт святоотеческой традиции, наследие А.А. Ухтомского, М.М. Бахтина. Это опыт отечественной психологии, которая в силу культурной принадлежности не могла уйти от признания нравственных основ личности: научное наследие С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, и многих других, стало отправной точкой в концепции Т.А. Флоренской. Безусловной заслугой Т.А. Флоренской является то, что она вычленила духовную компоненту личности, которая должна быть центром внимания, раскрыта и поддержана психологом. Гуманистический подход к личности, признание её уникальности, свободы и ответственности только тогда может быть реализован, когда направлен именно на ту духовную сердцевину, о выявлении которой говорила Т.А. Флоренская. Эвристический потенциал идей Т.А. Флоренской ещё до конца не осознан в современной психологии: идея вненаходимости, парадокс воздействия, принципы диалога, взаимосвязь внешнего и внутреннего диалога.

Научная работа Т.А. Флоренской была тесно связана с жизнью, практическими проблемами людей. Ее научные интересы лежали в области поиска, построения психологии, пригодной для понимания человека и помощи ему в решении его душевных проблем. Она стремилась не столько к созданию самодостаточной теоретической психологической системы, сколько к созданию психологии необходимой человеку в жизни, помогающей ему пережить неизбежные потери,

страдание, сохранить свое достоинство, помогающей ему не очерстветь при столкновении с трудностями и несовершенством себя и мира, не утратить милосердия, способности радоваться; психологии, помогающей личностному развитию человека. Диалогическое направление выросло из опыта жизни, опыта встреч и взаимодействия с другими людьми. Т.А. Флоренская встречалась и беседовала с людьми в самых различных уголках страны: Кавказ, Сибирь, Урал, русский Север. Выступая в самых разных аудиториях: от аудиторий университетов до строительных бытовок, Флоренская Т.А. всегда находила простые и понятные людям слова. Она обладала даром услышать другого человека и найти слова, которые ему необходимы. Тамара Александровна умела просто, ясно и глубоко говорить об очень сложных проблемах, потому ее книги вызывают неизменный интерес, как у специалистов, так и у более широкой аудитории читателей.

Т.А. Флоренская работала над проблемами психологии личности, гармонизации конфликтной личности. Принципиально важным моментом, на который обратила внимание Тамара Александровна, было признание центральности духовного начала личности, введение аксиологического измерения в понимание личности, в процесс оказания психологической помощи [8, 9]. Диалогическое консультирование – это форма психологической помощи, максимально приближенная к духовному, культурному опыту как историческому условию, в которой развивается личность. Это является условием её эффективности и безопасности. Механический перенос опыта психологической помощи, выросшего в другой культурной среде, без учёта ценностей и стереотипов родной культуры может породить внутренний конфликт ценностей разных культур.

Она всегда шла своим путем, не пытаясь соответствовать ни устоявшимся, ни новомодным требованиям. Уже ее первые работы по анализу фрейдистских и неофрейдистских теорий, написанные в 70-ые годы, не представляли собой огульной идеологической критики, хотя именно в таком стиле было принято писать работы по зарубежной психологии в то время. Достаточно было показать несоответствие зарубежных теорий принятой марсистско-ленинской идеологии, что особого труда не составляло. Т.А. Флоренская, обратив внимание на наблюдательность и точность в описании феноменологии К. Хорни и Г.С. Салливенном, избрала путь не идеологической, но научной критики: она показала научную несостоятельность фрей-

дистских и неофрейдистских построений, неспособность разрешить те или иные проблемы, непроработанность основных положений [1].

Т.А. Флоренская работала над психологическими вопросами подготовки юношества к семейной жизни, занималась исследованием проблемы катарсиса, осмысленного ею как духовное пробуждение человека, как преображение личности в страдании, через осознание смысла страдания и принятия его [2, 3, 4]. Работая в области психологии личности, личностного развития, она обнаружила, что традиционные методы исследования не совсем адекватны для обнаружения и понимания тех ситуаций и явлений, в которых человек, проявляет или может проявить себя как активное существо, наделенное свободой воли. Об особом характере науки о человеке писали М.М. Бахтин (1895–1975) и А.А. Ухтомский (1875–1942). Сравнительное рассмотрение научных и философских идей этих выдающихся мыслителей позволило Т.А. Флоренской разработать теоретико-методологические основы психологии общения [5]. Ученые, работавшие в разных областях знания (литературоведение и физиология) независимо друг от друга, пришли к единому пониманию общения как формы существования человеческой индивидуальности, к утверждению уникальности каждого человека, которая развивается и познается в общении особого рода: М.М. Бахтин назвал его «диалогом», А.А. Ухтомский охарактеризовал его как «доминанту на собеседнике».

Т.А. Флоренская одна из первых открыла для психологии значимость идей М.М. Бахтина и конкретизировала диалогическую методологию гуманитарных наук применительно к психологии, выделила основные характеристики диалога, являющегося и методом исследования и методом практической работы, соотнесла понятия межличностный диалог и внутренний диалог [6, 7].

Подлинным диалогом Т.А. Флоренская, вслед за М.М. Бахтиным, называет диалог, помогающий человеку узнать его собственный истинный голос, голос его «духовного Я». Существенная характеристика диалога (как межличностного, так и внутриличностного), по мысли Т.А. Флоренской, – это обращенность к духовному началу в человеке, к его глубине. Вне такой ценностной вертикали понятие диалога выхолащивается и теряет смысл. «Духовное Я» – это сокровенная глубина души человека, устремляющая его к добру и совершенствованию. В нем звучит голос Вечности, неповторимое жизненное призвание человека. «Духовное Я» обычно не сознается или

смутно осознается человеком, в отличие от «наличного Я», представляющего собой совокупность психологических характеристик человека и состояний его души. Эта невидимая глубинная сущность есть в каждом человеке, несмотря на его наличное состояние. Отвергая «духовное Я» человек начинает жить не по-совести, что до поры может и не мешать ему и даже, казалось бы, способствовать его «процветанию», однако отвержение этой глубинной сущности разрушает человека и приводит к тягостным депрессивным и тревожным состояниям. Человеку становится тягостно и невыносимо жить, возникают состояния пустоты, тоски, уныния, депрессии, и не успокоится душа человека, пока не обнаружит истинную причину недуга [8, 9, 10].

«Духовное Я» как основа диалога, есть в каждом человеке. Диалог не является чем-то необычным, экстраординарным, он присутствует в обыденной жизни, в общении, отношениях людей, это глубинная со-причастность другому человеку и миру, это как воздух. При исчезновении диалога распадаются связи, усиливается отчужденность людей. Однако возможны разные уровни диалога и развитие способности к диалогу с другим находится в зависимости от развития внутреннего диалога человека. В данном контексте понятие диалога выступает как способ открытия, обнаружения внутренней жизни человека, как помощь и посредничество психолога во внутреннем диалоге «наличного я» и «духовного Я» человека, решающего трудные (в основе духовно-нравственные проблемы своей жизни) [8].

До революции духовно-ориентированная отечественная психология была наиболее представительным и разработанным направлением в отечественной психологии (А. Храповицкий, С.С. Гогоцкий, В.С. Серебренников, Н.О. Лосский, В.И. Несмелов, В.А. Снегирев, П.Д. Юркевич, И.И. Лапшин, С.Ф. Франк, Л.М. Лопатин, С.Н. Трубецкой, Е.Н. Трубецкой и др.) Затем традиция была прервана. Отечественная религиозная психология XIX века – направление русской мысли оказалось невостребованным отечественной гуманитарной наукой. Т.А. Флоренская восстановила преемственность, вернув в психологию понимание человека, как духовно-душевно-телесного существа, душевные свойства которого обусловлены его взаимодействием с духовным. Она построила психологию, в которой православная традиция охватывает все уровни (метатеоретические основания, теоретические основания, методологию). В диалогическом направлении Т.А. Флоренской православное понимание человека, познания выра-

жено на языке психологической науки, разработан соответствующий концептуально-терминологический аппарат психологической науки.

Т.А. Флоренская возродила преемственность в истории психологии, показала теоретическую и практическую значимость постулата “духовного Я”, присущего каждому человеку, как движущей силы личностного развития. Вместе с тем, Т.А. Флоренская считала, что духовное не может быть предметом психологического изучения, ни гуманитарного, ни естественно-научного. У психологии остается возможность изучения внутреннего опыта обнаружения духовного, отношений с “духовным Я”, влияния этих отношений на душевное состояние и развитие; то есть изучение внутреннего диалога, несводимого к многоголосию душевной жизни, межличностного диалога, взаимосвязи и динамики развития.

Работу в диалогическом направлении продолжают ученики Т.А. Флоренской. Диалог выступает и как исследовательский метод, и как метод практической психологии: психологического консультирования, психотерапии, психологической работы с детьми, педагогической работы.

Работы Т.А. Флоренской не только не утратили свою актуальность, но становятся все более современными. «Духовное Я» – это совесть человека. Закрываясь от совести, вытесняя ее голос, человек сталкивается все с новыми и новыми проблемами. Одной из ключевых проблем является отчуждение человека от самого себя, от другого человека, от мира, все более характерное для современного общества. Инструментальное отношение к другому, распространение и преобладание в отношениях конкурентности, враждебности, ненависти, зависти, самовосхваления – результаты такого отчуждения. Возможно ли преодоление или хотя бы замедление стремительного роста отчуждения в современном обществе, может ли психологическая практика внести свою лепту в преодоление болезненной самозамкнутости человека? Работы Т.А. Флоренской помогают в поиске путей разрешения современного кризиса. Она построила психологию, восстанавливающую прерванную историческими потрясениями связь с традициями русской мысли и отвечающую на самые современные вопросы жизни.

Литература

1. Флоренская Т.А. Социологизация фрейдизма в теориях личности К. Хорни и Г.С. Салливена // «Вопросы психологии», 1974. – № 3. – С. 161–168.

2. Флоренская Т.А. Любовь как основа брака // Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни. – М.: изд-во АПН СССР, 1980. – С.54–68.

3. Флоренская Т.А. Проблема психологии катарсиса как преобразования личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 151–175.

4. Флоренская Т.А. Катарсис как осознание (Эдип Софокла и Эдип Фрейда) // Бессознательное.Т.2. – Тбилиси, 1978. – С. 562–571.

5. Флоренская Т.А. Психологические проблемы диалога в свете идей М. М. Бахтина и А. А. Ухтомского // Общение и развитие психики. – М.: изд-во АПН СССР, 1986. – С. 21–31.

6. Флоренская Т.А. Диалогические принципы в психологии // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М.: изд-во АПН СССР, 1987. – С. 27–36.

7. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991.

8. Флоренская Т.А. Диалог как метод психологии консультирования. (Духовно-ориентированный подход) // Психол. журн. 1994. – Т.15. – №5. – С.44–55.

9. Флоренская Т.А. Диалогическое общение как путь духовного преображения личности // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995.

10. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М.: Владос, 2001.

А.А. Костригин

младший научный сотрудник

ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

В.М. ЛЕВИТСКИЙ О РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА КАК ФАКТОРЕ ДЕТСКОГО ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ (к истории детской криминологии в российском научном зарубежье)

Аннотация. В статье автор обращается к представителю российского научного зарубежья Валерию Михайловичу Левитскому (1886(?)–1946), отечественному правоведу, общественному деятелю, активному участнику Белого движения во время Гражданской войны. В.М. Левитский впервые обозначается как специалист в области детской криминологии, девиантного и делинквентного поведения. Представляются новые архивные материалы, свидетельствующие, что ученый в эмиграции в Праге (Чехословакия) преподавал в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского курс «Борьба с беспризорностью» и семинарий «Русский опыт борьбы с детской преступностью и порочностью». Рассматриваются идеи В.М. Левитского относительно факторов беспризорности и преступности детей в Советской России: по его мнению, именно

Октябрьская революция и Гражданская война обусловили появление огромного количества беспризорных детей и ухудшение их жизни. Автор предполагает, что можно говорить и о зачатках научной школы В.М. Левитского: студенты под его руководством готовили научные рефераты по проблемам детской криминологии, делинквентности и девиантности.

Ключевые слова: российское научное зарубежье; Прага; Русский педагогический институт им. Я.А. Коменского; В.М. Левитский; детская криминология; детская беспризорность; делинквентность; девиантность; СССР; Октябрьская революция; архивные материалы.

A.A. Kostrigin

V.M. LEVITSKY ON THE REVOLUTION OF 1917 AS A FACTOR OF CHILD DELINQUENT BEHAVIOR (to the history of children criminology in russian scientific abroad community)

Annotation. The author addresses the representative of the Russian scientific abroad community Valery Mikhailovich Levitsky (1886(?)–1946), a Russian lawyer, public figure, and an active participant in the White Movement during the Civil War. V.M. Levitsky was first designated as a specialist in the field of child criminology, deviant and delinquent behavior. New archival materials are presented testifying that the scientist in exile in Prague (Czechoslovakia) taught course “Combating homelessness” and the seminar “Russian experience in combating child crime and perversity” at the Comenius Russian Pedagogical Institute. V.M. Levitsky’s ideas on the factors of homelessness and crime of children in Soviet Russia are examines: in his opinion, it was the October Revolution and the Civil War that caused the appearance of a huge number of homeless children and the deterioration of their lives. The author suggests that we can talk about the rudiments of V.M. Levitsky scientific school: students under his leadership prepared scientific essays on the problems of child criminology, delinquency and deviance.

Keywords: Russian scientific abroad community; Prague; Comenius Russian Pedagogical Institute; child criminology; V.M. Levitsky; children's homelessness; delinquency; deviance; USSR; October revolution; archival materials.

В настоящее время большое внимание уделяется изучению истории российского зарубежья, в частности, его научного наследия в области философии, педагогики, психологии, литературы, права, востоковедения (С.Ю. Дивногорцева, Н.Ю. Масоликова, Е.Г. Осовский, Е.Е. Седова, М.Ю. Сорокина и др.). Данная область исследований является одной из наиболее неизвестных и дискуссионных страниц истории нашей страны (см., например [6; 7; 8; и др.]). Перед исследователями стоит *задача* максимально полно осветить биографии всех

людей, покинувших страну после революции 1917 г., т.к. значительная часть имен и их трудов до сих пор остается малоизвестными. Но это осложняется, во-первых, недоступностью некоторых материалов, во-вторых, возникает необходимость учета влияния на русских эмигрантов общества, культуры, науки другой страны. Безусловно, научное наследие российских эмигрантов является неотъемлемой частью российской истории, но в то же время – оно становится частью истории и тех стран, где работали эмигранты. С этим связаны и особенности изучения творчества деятелей русского зарубежья.

Одним из крупных мест русской эмиграции в 1920-е гг. стала Чехословакия: этому способствовала «Русская акция», организованная президентом Чехословакии Томашем Масариком (1850–1937). Русская диаспора в Праге – это особая общественная, историческая и научная проблематика: наши соотечественники, жившие здесь, обустраивали свой быт, занимались профессиональной и творческой деятельностью, но надеялись вернуться на Родину... Это «подвешенное» состояние имело значимые последствия.

В Праге русские педагоги и ученые вели обширную педагогическую и научную деятельность[1; 10; 11; 12; 14; 16; 19; 20; 21]. В рамках «Русской акции» было открыто несколько высших учебных заведений в Праге: Русский народный университет, Русский педагогический институт им. Я.А. Коменского, Русский юридический институт (факультет) и др. Среди многочисленных направлений деятельности представителей российского научного зарубежья мы обратимся к области детской криминологии и девиантологии: эта тема, на наш взгляд, на данный момент практически не разработана. Наибольший вклад в развитие отечественной криминологии внесли М.Н. Гернет, С.К. Гогель, А.А. Жижиленко, А.В. Маклецов, Н.С. Тимашев, С.Н. Трегубов, И.Я. Фойницкий, В.Ф. Чиж, М.П. Чубинский и др.

Малоизвестным представителем детской криминологии, развивавшейся в русском научном зарубежье, является Валерий Михайлович Левитский (1886(?)–1946). Биографических данных о нем не так много, но обнаруженные нами его научные и педагогические труды позволяют отметить его среди значимых фигур российского научного зарубежья. Отечественный правовед и общественный деятель учился в университете св. Владимира в Киеве (1916), вгоды Гражданской войны состоял в Вооруженных силах Юга России (редактор газеты «Великая Россия», член редколлегии журнала «Зарницы»)

и Русской Армии (начальник Информационного отдела), позже эмигрировал в Чехословакию, преподавал в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского (1922–1926), состоял в Союзе русских педагогов в Чехословакии (с 1923 г.), был членом его правления (1927), жил во Франции, состоял в Русском общевоинском союзе (контрразведка «Внутренняя линия», отдел Франции),[2, с. 737; 3, с. 394; 20, с. 103–104]. Поиск других фактов его биографии продолжается.

В.М. Левитский – автор многих исторических, общественных, политических и публицистических работ, а также мемуаров: О любви к отечеству и народной гордости (1921),Борьба на Юге (1923), Коммунистическая пропаганда и борьба с нею (1931),Живые силы России (1935), Советская молодежь (Настроения, требования и действия) (1935), Что происходит в России (1936), Что же нам делать? (1938), Сталинский провал (1938), Что каждый должен знать об Украине (1939) и др.

Отечественный правовед известен, прежде всего, как участник общественно-политической дискуссии (иногда его называют журналистом, публицистом или советологом), связанной с Революций 1917 г., Гражданской войной и судьбой России в послереволюционный период, который ученый наблюдал уже в эмиграции [2, с. 737; 3; 13]. Также его представляют как правоведа и юриста [20, с. 103–104]. Но в данной работе мы хотим впервые обозначить В.М. Левитского как теоретика детской криминологии, девиантологии и криминальной психологии, тесно связанных с такими отраслями, как: психология личнбости, детская и возрастная психология, психология развития, социальная и педагогическая психология и др.

Об этом свидетельствует пражский период его педагогической и научной деятельности. Работая в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского, он читал курс лекций «Борьба с беспризорностью» и семинарий «Русский опыт борьбы с детской преступностью и порочностью» [4].

На данный момент мы обладаем только программой семинария «Русский опыт борьбы с детской преступностью и порочностью», который состоял из 5 двухчасовых лекций и 2 экскурсий в Чешские учреждения по борьбе с беспризорностью. Обозначим кратко темы-лекций семинария и экскурсий [там же, Л. 122–122об.]: 1) Русские дети наших дней. Беспризорность по русским законам и практике. При-

чины развития детской беспризорности в России и виды ее; 2) Борьба с беспризорностью и порочностью. Основные принципы работы. Русские организации; 3) Русский суд для малолетних. Особенности его организации и условий работы; 4) Борьба с беспризорностью в дни войны. Новые учреждения и приемы работы; 5) Итоги русского опыта. Схемы работы при новой организации. Подготовка личного персонала, как главнейшее условие успеха в работе. Характеристика отдельных видов поддержки и помощи.

1-я экскурсия – ознакомление с центральными учреждениями Чехословацкой Республики по охране и помощи беспризорным детям.

2-я экскурсия – ознакомление с работой Особых Судов и, если окажется технически выполнимым, с воспитательной трудовой колонией для беспризорных и порочных.

Можно отметить, что данный курс охватывал как исторические, социологические, психологические, так и юридические и профилактические вопросы организации работы с беспризорными детьми. Особенно В.М. Левитский касался, исходя из названия курса, именно российской специфики данной области. Прослушав курс такого семинария, студенты могли иметь и некоторый практический опыт – экскурсии являются замечательным элементом начального освоения навыков деятельности.

Также нами был обнаружен его неопубликованный курс лекций со схожим названием «Русский опыт борьбы с детской беспризорностью и порочностью» (Прага, 1925) [5]. Вероятно, это конспекты или пособие для овладения выше обозначенных лекционного курса исеминария, но с другим названием: дело в том, что названия курса и семинария постоянно изменялись при их утверждении (что видно в учебных планах по многим предметам [4]), и название курса лекций осталось именно таким.

Кратко приведем содержание этого курса лекций: 1) [Введение]. [Характеристика основных видов беспризорных детей]; 2) Организация борьбы с детской беспризорностью и порочностью; 3) Главнейшие моменты деятельности суда для малолетних; 4) Работа в учреждениях для беспризорных; 5) Дела малолетних потерпевших; 6) Вопросы помощи беспризорным при Временном Правительстве; 7) Борьба с детской беспризорностью и порочностью при большевиках; 8) Современное положение борьбы с беспризорностью в России;

9) Итоги русского опыта; 10) Организация центра и законодательная работа [5].

Как видно, этот курс лекций частично повторяет программу семинария, поэтому можно предположить, что это пособие (или конспекты) действительно предназначались В.М. Левитским для своего курса и семинария в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского.

Поскольку в рамках данной статьи мы не можем провести анализ всего курса лекций и идей В.М. Левитского относительно классификации девиантных и делинквентных детей и подхода к проведению профилактических и коррекционных мероприятий в рамках этой социально-значимой проблемы, здесь мы обратимся лишь к выделяемым им факторам детской беспризорности и преступности в послереволюционной России.

Перед этим необходимо отметить следующее: В.М. Левитский занимался указанной проблематикой и читал лекции по ней, находясь за рубежом, будучи в эмиграции в Чехословакии. Свои выводы он делл, опираясь на работы советских авторов, газетные статьи, письма и рассказы своих знакомых в СССР и т.п. Более того, как и многие другие эмигранты, он с предубеждением относился ко всему советскому и большевистскому, он переживал за судьбу Родины, поэтому некоторые его выводы воспринимаются эмоционально окрашенными и субъективными. Но они имеют самостоятельную ценность, т.к. представляют уникальный материал: отечественный ученый, находясь в эмиграции не по своей воле, занимается проблемами своей страны, при этом, скорее всего, понимая, что он обратно никогда не вернется. Эта причина, а также долг увековечивания имен и творческого наследия персоналий (о значимости такой работы см. также [15; и др.]), покинувших страну в трагическую эпоху, обусловливает нашу исследовательскую деятельность.

Проблема беспризорности и преступности детей после Революции 1917 г. была одной из самых актуальных в социальной направленности для Советской России. В.М. Левитский так определяет понятие «беспризорный ребенок» – это «сейчас каждый ребенок и подросток до 17–18 л., условия жизни которого не обеспечивают его нормального нравственного и психического развития» [там же, Л. 3 об.]. В качестве причин послереволюционной детской беспризорности ученый указывает следующие: «1) общий развал векового

уклада жизни, 2) бедность и бессилие трудовых семей, 3) нездоровый тембр городской жизни, 4-5) обострение классовой <…> вражды, 6) разнообразные войны и революции. Всего и не перечислишь» [там же, Л. 4].

Вот как В.М. Левитский характеризует положение детей и молодежи в только что созданной Советской России: «Положение нашей молодежи исключительное. Война и революция всей своей тяжестью обрушились на ее слабые, беззащитные плечи» [там же, Л. 2]. И в другом месте: «Война и революция отодвинули нас далеко назад, добили семью в городах, миллионы детей поставили в безвыходное положение» [там же, Л. 2 об.]. После революции материальное состояние населения ухудшилось, начался голод, многие семьи были разрушены, дети брошены сами по себе, т.к. родители либо погибли, либо пытаются добыть пропитание. «Перед нашими глазами развертывается страшная картина: по всему необъятному пространству нашей страны бродит новое, кочевое племя одичавших бездомных детей» [там же, Л. 3].

И действительно, своего пика количество беспризорных детей в России достигает в 1921–1922 гг. – от 4,5 до 7 млн человек [13; 18]. Причиной такого резкого скачка численности бездомных детей является изменение государственного режима и социальной политики: были упразднены предыдущие подходы к решению этой проблемы (например, упразднение частных благотворительных учреждений, предоставляющих приют детям), были выдвинуты новые ориентиры, организованы Совет защиты детей (4 февраля 1919 г.) и Комиссия по улучшению жизни детей (27 января 1921 г.), занимавшиеся беспризорными детьми. Однако, по оценкам историков, эти вновь образованные учреждения плохо понимали масштабы проблемы и не осуществляли эффективный контроль за беспризорниками[там же]. Отдельно необходимо упомянуть слабое освещение в газетах и отсутствие научной литературы по этой теме.

Таким образом, обозначение Октябрьской революции и Гражданской войны в качестве причины ухудшения положения дел с бездомными детьми и возрастания их преступности – это не новая тема, она, в целом, достаточно изучена, но рассмотрение позиций представителей российского педагогического и психологического зарубежья является новой областью исследований (о такой тематике публикаций

в педагогических журналах русского зарубежья лишь упоминает Ю.Ю. Тереня [23]).

В.М. Левитский эмоционально передает сложившуюся ситуацию в Советской России: дети «массами гибнут, но непрерывно увеличиваются в числе. У этих детей и подростков нет родных или они бессильны. Обезлюдевшее, обнищавшее государство тоже помочь им не может. Вся надежда на самоотверженно работающие и сейчас обломки прежних общественных организаций и на помощь извне» [5, Л. 3]. И правда – осенью 1918 г., по инициативе писателя, публициста и общественного деятеля В.Г. Короленко, создается общественная организация «Лига спасения детей». Ее деятельность была очень нужной и важной, но недостаточной для такого огромного количества бездомных детей. Более того, в 1921 г. она перешла под государственный контроль.

Такое обреченное состояние и обусловливает научную и педагогическую деятельность В.М. Левитского в этом направлении – помочь хотя бы издалека. «Поэтому рассеянная по чужбинам русская интеллигенция должна теперь же готовиться к борьбе за счастье подрастающего поколения. Это одна из самых главных наших задач. Скажу прямо: смысл и оправдание нашего существования здесь» [там же]. Ученый предлагает создавать новую русскую школу за рубежом, которая помогла бы избежать проблем большевиков и исправить недостатки дореволюционной образовательной системы: «После всего пережитого, нужно теперь же серьезно думать о новой русской школе. По-видимому, она должна будет на первый план выдвинуть воспитание, а не образование, сократить до минимума годы ученья, и все свои силы сосредоточить на упорной и беспощадной борьбе с тяжелыми последствиями многолетней разрухи в психике и навыках молодежи» [там же, Л. 3 об.].

В.М. Левитский ограничивается не только словами: в Русской Праге педагогическая и образовательная деятельность была очень активной. Как отмечали выше, было несколько высших учебных заведений, а также русские гимназии для детей эмигрантов [22]. Пока у нас нет сведений о том, что ученый работал в этих гимназиях, но, преподавая в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского, он подготавливал студентов к работе с детьми, в том числе, и беспризорными.

Помимо усвоения знаний в рамках аудиторной работы, студентам необходимо было писать рефераты по проблемам детской беспризорности и преступности. Среди таковых были следующие рефераты (укажем и имена студентов):

- А.П. Бензина «Роль и деятельность врачей при особом суде для малолетних»;
- М.М. Кожина-Заборовская «Беспризорность как она есть»;
- Е.Н. Просяническо «Причины детской преступности»;
- М.А. Фенина «Охрана детства в Чехословакии»;
- Л.Ф. фон дер Флит «Факторы детской преступности в условиях советской жизни».

Таким образом, в Праге В.М. Левитский пытался организовать и школу детской криминологии и девиантологии.

Биография и научное творчество В.М. Левитского является, с одной стороны, уникальной исследовательской областью – русское научное зарубежье все еще представляет собой малоизученную проблематику, особенно, ее психологические и криминологические идеи; с другой стороны, отражает общую для многих русских эмигрантов черту – озабоченность происходящим в Советской России, что обусловливало их личные убеждения и научные воззрения. Перед сообществом историков науки стоит актуальная задача исследования научного наследия деятелей российского зарубежья, анализируя которые мы сможем увидеть как их оригинальные научные концепции, так и гражданскую и мировоззренческую позиции.

Литература

1. Борисов В.П. Истоки и формирование российского научного зарубежья // Культурное наследие российской эмиграции, 1917–1940: В 2 кн. Кн. 2 / под общ. ред. Е.П. Челышева, Д.М. Шаховского. – М.: Специализир. изд.-торг. предприятие «Наследие», 1994. – С. 284–291.

2. Врангель П.Н. Воспоминания: в 2 частях. 1916–1920 / Биографические справки С.В. Волкова. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. – 783 с.

3. Гаспарян А.С. Операция «Трест»: советская разведка против русской эмиграции, 1921–1937 годы. – М.: Вече, 2008. – 445 с.

4. Государственный Архив Российской Федерации (ГАРФ) (Москва). Ф. Р5773. Оп. 1. Д. 13.

5. ГАРФ. Ф. Р5773. Оп. 1. Д. 59. Курс лекций.

6. История отечественной и мировой психологической мысли. Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. IV Московские встречи: Материалы Международной конференции по истории психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

7. 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.

8. История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: материалы Всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи». – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

9. Коробейников А.В. Послесловие (О предварительных результатах исследования повести «Воткинцы») // Иднакар: методы историко-культурной реконструкции. – 2013. – № 2 (17). – С. 199–243.

10. Костригин А.А. «В наше время, педагогически направленное»: студенческие психолого-педагогические штудии в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге // Педагогика и просвещение. – 2018. – № 3. – С.46–64.

11. Костригин А.А. «Глубокий систематизирующий ум»: пражский период жизни и творчества Г.Я. Трошина (новые архивные материалы) // Медицинская психология в России. – 2018. – Т. 10. – № 4 (51). – С. 1.

12. Костригин А.А. Педагогическая деятельность психологов-эмигрантов в Русском народном университете в Праге в первый год его работы (1923–1924) // История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2016. – № 6. – С. 227–240.

13. Кривоносов А.Н. Исторический опыт борьбы с беспризорностью // Государство и право. – 2003. – № 7. – С. 92–98.

14. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. История российского научного зарубежья и психологическое сообщество // Методология и история психологии. – 2011. – Т. 6. – № 2. – С. 92–109.

15. Олейник Ю.Н., Кольцова В.А., Журавлев А.Л. Изучение отечественной и мировой психологической мысли: результаты и перспективы исследований // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 7–15.

16. Осовский Е.Г. Деятели общественно-педагогического движения и педагогики российского зарубежья. 20–50-е гг. XX в. 150 биографий / под ред. О.Е. Осовского. Саранск, 1997. – 99 с.

17. Пученков А.С. «Из подлинно белых рук власть не вырывают...»: Истоки и итоги русской революции в интерпретации ее участника. URL: https://rg.ru/2016/04/01/rodina-revolyciya.html

18. Рожков А.Ю. Борьба с беспризорностью в первое советское десятилетие // Вопросы истории. – 2000. – № 11. – С. 134–139.

19. Российское научное зарубежье: Материалы для биобиблиографического словаря. Вып. 2: Психологические науки: XIX – первая половина XX в. / Авт.-сост. Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. – М.: Дом Русского Зарубежья им. А. Солженицына, 2010. – 124 с.

20. Российское научное зарубежье: Материалы для биобиблиографического словаря. Вып. 4: Юридические науки: XIX – первая половина XX в. / Авт.-сост. М.Ю. Сорокина. – М.: Дом Русского Зарубежья им. А. Солженицына, 2011. – 220 с.

21. Сорокина М.Ю. Российское научное зарубежье versus русская научная эмиграция: к определению объема и содержания понятия «Российское научное зарубежье» // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына. – 2010. – № 1. – С. 75–94.

22. Стрельцов А.А. Гимназии русского зарубежья // Образование в современной школе. – 2004. – № 8. – С. 51–54.

23. Тереня Ю.Ю. Проблематика педагогических журналов Русского Зарубежья (1920–1940 гг.) // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 180–191.

В.А. Мазилов

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей и социальной психологии
Ярославский государственный педагогический университет,
г. Ярославль, Россия

В.Ф. ЧИЖ КАК ИСТОРИК ПСИХОЛОГИИ

****Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9.***

Аннотация. Статья посвящена обоснованию вклада В.Ф. Чижа в историю психологии. Анализируется монография ученого, утверждается, что ее достоинство состоит в том, что автору удается соединить методологию и историю психологии. Учитывая то, что книга опубликована в 1886 году, можно смело считать В.Ф. Чижа пионером подхода содержательной методологии на исторической основе, что традиционно связывается с более поздним временем. Тема монографии В.Ф.Чижа чрезвычайно важна, поскольку охватывает период появления научной психологии. Анализ, проведенный автором, свидетельствует, что ему удалось адекватно отразить тенденции в развитии психологии в Германии. Можно констатировать, что оценка событий, данная В.Ф. Чижом, удивительно современна, в ней обозначены позиции, которые постепенно завоевывают признание в современной отечественной психологии. В статье также анализируется полемика между В.Ф. Чижом и Н.Н. Ланге, которая интерпретируется с точки зрения современной истории психологии, что позволяет сделать выводы о патриотизме ученых и их заинтересованности в развитии отечественной психологии.

Ключевые слова: психология, история психологии, В.Ф. Чиж, отечественная психология, патриотизм.

V.A. Mazilov

V. CHIZH AS HISTORIAN OF PSYCHOLOGY

Annotation. The article is devoted to the substantiation of the contribution of V.Chizh to the history of psychology. The monograph of the scientist is analyzed, it is argued that its advantage is that the author manages to combine the methodology and the history of psychology. Given the fact that the book was published in 1886, V.F. Chizh can safely be considered the pioneer of the approach of a meaningful methodology on a historical basis, which is traditionally associated with a later time. The theme of the monograph by V.F. Chizh is extremely important, since it covers the period of the emergence of scientific psychology. The analysis conducted by the author indicates that he was able to adequately reflect the trends in the development of psychology in Germany. It can be stated that the assessment of events given by V.F. Chizh is surprisingly modern, it outlines the outline of positions that are gradually gaining recognition in modern Russian psychology. The article also analyzes the controversy between V. Chizh and N. Lange. This polemic is interpreted from the point of view of the modern history of psychology, which allows conclusions about the patriotism of scientists and their interest in the development of Russian psychology.

Keywords: psychology, history of psychology, V.F. Chizh, domestic psychology, patriotism.

Не один раз отмечалось, что в отечественной истории психологии существует множество белых пятен. Особенно это относится к истории психологии до 1917 года. Довольно долго, как хорошо известно, существовал расхожий штамп, в соответствии с которым в дореволюционной отечественной психологии имеют некоторую историческую ценность лишь материалистические взгляды, остальное внимания исследователей по сути не заслуживает, поскольку настоящая история психологии начинается с победы революции 1917 года. Необходимо отметить, что благодаря трудам отечественных историков психологии таких пробелов становится все меньше [1; 2; 3; и др.].

Настоящая статья посвящена одному аспекту деятельности замечательного отечественного психолога и психиатра В.Ф. Чижа (1855–1922). Нельзя сказать, что он ныне забыт: его психиатрические, психопатологические и некоторые психологические работы регулярно переиздаются. Отмечается, что он был пионером экспериментальной психологии в России, но его деятельность как *историка психологии* остается до настоящего времени малоизвестной. Даже в подробных биографиях ученого обычно ограничиваются кратким упоминанием о том, что, вернувшись из зарубежной командировки, как отчет о поездке опубликовал монографию о научной психологии в Германии. Сколь-нибудь подробного анализа и оценки этой работы не про-

водится, что представляется серьезным упущением: эта работа обычно находится вне поля зрения историков психологии. Как представляется, история нашей психологии не настолько богата авторами, пишущими на историко-психологическую тематику, чтобы к ним так относиться. К тому же, не стоит забывать, что автор этой работы совсем не чужд методологии психологии (это, заметим, работу В.Ф. Чижа выгодно отличает), а *методология в сочетании с историей*, как известно, дает то прекрасное сочетание, когда история перестает быть слепой, а методология становится наполненной содержанием. И, что особенно важно подчеркнуть, на все возможные возникающие вопросы относительно этой работы ответом является качество проведенного автором анализа, поскольку в данном случае мы имеем дело с высококлассным методологическим и историко-психологическим исследованием.

Акцентируем, что книга опубликована в 1886 году. Можно смело считать В.Ф. Чижа пионером подхода содержательной методологии на исторической основе в отечественной психологии, что традиционно связывается с более поздним временем (Н.Н. Ланге, В.Н. Ивановский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). Обратим внимание на тему исследования. Работа посвящена развитию психологии в Германии в 19-м столетии. Напомним, именно в Германии в середине этого столетия произошло, вероятно, одно из главных событий во всей истории мировой психологии. Поэтому выявление предпосылок выделения психологии и шагов, предшествовавших этому декларированному Вундтом событию, чрезвычайно важно.

Несколько предваряя осуществленный ниже анализ, скажем, что, по нашему мнению, работа В.Ф. Чижа куда современнее и точнее, чем многие публикации 21-го века. Рубинштейн еще в 1940 году предупреждал, что вопрос о выделении психологии в самостоятельную науку пока не «закрыт»: «История психологии и формирования ее как самостоятельной науки не получила еще в мировой психологической литературе адекватного освещения» [7, с. 68]. Хотя с тех пор прошло много времени, опубликовано огромное число работ, ситуация принципиально не изменилась. Как это ни парадоксально, построению адекватной картины становления психологии может способствовать и включение в контекст обсуждения этой проблематики историко-психологических исследований забытых работ «старых мастеров».

Вообще, представляется, что история психологии в Германии 19 столетия изрядно искажена в популярной психологической литературе. В результате, о многих выдающихся психологах этой эпохи забыли, реальные заслуги одних исследователей оказались приписаны совсем другим людям. Как ни удивительно, механизм этих исторических аберраций в точности тот же, о котором упоминалось в начале этой статьи, когда разговор шел об истории отечественной психологии до и после 1917 года. В случае «германского» штампа за поворотный пункт принимается вундтовская психология, провозгласившая независимость психологии. Соответственно, из предшествующих работ достойны внимания лишь те, которые непосредственно «готовили» событие. Завершая эту тему, стоит заметить, что, возможно настала пора пересмотреть некоторые моменты истории психологии, поскольку негативное влияние такого рода штампов вполне очевидно.

Не имея возможности в рамках настоящей статьи дать подробный анализ работы, обратим внимание на некоторые моменты, имеющие в основном историко-методологический характер. Обращаясь к потенциальным издателям, скажем, что работа при небольшом объеме имеет научное значение, которое за прошедшие 135 лет с ее публикации, не утрачено. Кстати, как и другая работа В.Ф. Чижа «Методология диагноза» (1913) [10], но это отдельная тема.

Несколько слов о биографии В.Ф. Чижа. Родился в 1855 году, учился в Полоцке в кадетском корпусе. В 1873 году поступил в Медико-хирургическую академию в Петербурге, которую окончил в 1878 году. Получив звание лекаря, назначен на службу врачом на флот. Работал в Кронштадте ординатором в психиатрическом отделении военного госпиталя до 1880 года, затем – в Петербургской психиатрической клинике у известного русского психиатра и невропатолога И.П. Мержеевского.

Защитив диссертацию в 1883 году, продолжил повышение своей квалификации, стажируясь в заграничной поездке у известных специалистов психиатрии. Был учеником знаменитого немецкого невропатолога и психиатра Пауля Флексига, у которого стажировался по анатомии нервной системы. В Лейпциге изучал экспериментальную психологию у психолога В. Вундта, кроме того, В.Ф.Чиж изучал гипноз у бельгийца Ж. Дельбёфа в Льеже, работал у знаменитого невролога Ж. М. Шарко в Париже. В результате поездки им была

написана книга «Научная психология в Германии», изданная в Петербурге в 1886 г.

В течение 1885–1891 годов занимал должность главного врача городской больницы Святого Пантелеймона при Воскресенской церкви в Санкт-Петербурге. С 1886 года одновременно с работой в больнице В.Ф. Чиж – приват-доцент в Медико-хирургической академии, с 1888 года преподавал курс судебной психопатологии в Императорском Санкт-Петербургском университете.

С 1891 по 1915 год занимал кафедру психиатрии в Юрьевском университете (Дерпт, Тарту). Здесь, как представляется, нужны некоторые пояснения. В 1891 году В.Ф.Чиж сменил на посту заведующего кафедрой психиатрии другого ученика В. Вундта Эмиля Крепелина. В своей актовой лекции в 1887 году Крепелин заявил о целях, стоящих перед психиатрией, которые обязательно должны были достигаться в союзе с экспериментальной психологией. Обратим внимание на то, что в своей книге 1886 года В.Ф. Чиж показывает перспективы применения методов экспериментальной психологии в психиатрии. Поэтому он был не только преемником Крепелина, но и его идейным союзником в плане использования экспериментальной психологии в психиатрии. Российский император Александр III, как известно, проводил политику русификации национальных окраин империи. Поэтому от Крепелина, который был подданным Германии, потребовали присяги русскому императору. Крепелин от этого отказался, принял приглашение в Гейдельберг, где стал профессором местного университета. Отметим, что Юрьевский университет был единственным в России, где обучение велось на немецком языке. В этом университете В.Ф. Чиж проработал заведующим кафедрой психиатрии 24 года

В 1915 году была опубликована последняя работа В.Ф. Чижа – «Психология деревенской частушки». В плане лекций в Юрьевском университете на первый семестр 1916 года сообщается, что В.Ф. Чиж находится на театре военных действий. Как отмечено в биографическом очерке В.А. Журавеля [11], В.Ф. Чиж стал уполномоченным Российского Красного Креста в Киеве. По имеющимся в настоящее время данным, В.Ф. Чиж умер в Киеве в 1922 году.

Обратимся к означенной работе В.Ф. Чижа. Первая строка «История психологии, как науки, в сущности весьма коротка» [9, с. 3]. Чтобы развеять сомнения, что это не начало знаменитого «Очерка психологии» Г. Эббингауза, который более ста лет цитируется глав-

ным образом из-за своей первой строки. (Психология, по словам Г. Эббингауза, "имеет длинное прошлое, но краткую историю" [13], что стало любимой цитатой психологов разных поколений). Обратим внимание, что книга В.Ф. Чижа опубликована на два десятилетия раньше работы немецкого психолога. Приведем продолжение высказывания В.Ф. Чижа. «Обыкновенно полагают, что психология – наука самая старая, но такое мнение основано не более, чем на смешении понятий. Действительно, вопросы психологии разрабатывались всеми выдающимися умами, начиная с того времени, как люди стали мыслить. Но вопросы психологии, так же, как и вопросы физики, могут быть рассматриваемы и разрабатываемы и с философской точки зрения, и с практической, и с научной» [9, с. 3]. Как мы видим, рассматривается не только философский и научный аспекты, как это обычно происходит, но и практический, что на наш взгляд, правильнее. В.Ф. Чиж отмечает, что первичен практический взгляд на предмет и приводит в пример Конфуция, у которого много тонких психологических наблюдений, но они «не имеют ничего общего с научным отношением к предмету». «Почти все философы, начиная с глубокой древности и кончая нашим временем, также с особенною любовью занимались вопросами психологии: но ясно, что философское, почти исключительно метафизическое понимание вопросов психологии весьма различно от научного» [9, с. 3].

В.Ф. Чиж демонстрирует методологические дифференциации, которые оказываются недоступными некоторым историкам психологии и в 21 веке. «Всякий понимает разницу в отношении к объекту физика и философа, но в психологии смешивают, что метафизика психологии, научная и эмпирическая психология далеко не одно и то же. До известной степени такое смешение понятий происходит от того, что психология, как самостоятельная наука, еще так недавно заняла определенное место среди других наук» [9, с. 4]. Видимо, фактор времени не единственный, если подобного рода путаница продолжается и до сих пор.

Чиж отмечает изменения, происшедшие в психологии в середине века, указывая, что психология до весьма недавнего времени была рядом не связанных между собою фактов, и еще более того – рядом абстрактных рассуждений метафизического характера. Самое слово психология несмотря на его древность (Гоклениус Темный) употреблялось редко, наука о душе называлась метафизикой духа.

В.Ф. Чиж отмечает заслугу Хр. Вольфа в популяризации самого термина «психология».

Для того, чтобы научная психология могла отделиться от метафизики, по Чижу, необходимо было ясное и точное разграничение их задач, методов и предмета. Поэтому только после того, как психология Канта получила господство над умами, психология стала независимой от метафизики. Изучение и объяснение психических явлений – вот задача психологии, как науки; основные же вопросы о том, что такое душа, в каких отношениях стоит дух к материи – остаются объектом метафизики. Другое условие для самостоятельности психологии – это достаточное количество для нее материала: в этом отношении психология самая богатая наука; ни о чем, конечно, мы не имеет столько сведений, как о нашей душевной деятельности, но так как они собирались без всякой системы, главным образом, случайно, то сами по себе не имели научного значения, что однако не мешает им быть важными в практическом отношении [9, с. 4–5]. «Эти многочисленные сведения были совершенно не систематизированы; только грубая классификация – вот все, что было в научной психологии. Систематического изложения не было и не могло быть; само собой разумеется, тем менее было возможно научное объяснение психических явлений. Философских же систем психологии было создано очень много, и все они во многом, почти во всем, были не согласны между собой. Наиболее проникло в общее сознание философское мировоззрение Декарта…» [9 с. 5].

«В прошлом психологии мы не находим самого главного признака того, что предмет изучался научно – равномерного прогресса; известно, например, как мало помалу развивалась механика, выяснялись новые факты, создавались все более и более объясняющие теории, предыдущее дополнялось, а не уничтожалось последующим; не то в психологии: каждая новая система прежде всего объявляла несостоятельными все предыдущие, потому что это были метафизические системы психологии, а не последовательная разработка психологии как науки» [9, с. 5].

Исходя из своих методологических представлений, В.Ф. Чиж выделяет в качестве ключевых точек в развитии психологии, во-первых, работы Хр. Вольфа и, во-вторых, И. Канта.

В.Ф. Чиж особенное внимание обращает на критику Кантом психологии. По мнению В.Ф. Чижа, в чем с ним, несомненно, следует

согласиться, это важнейший фактор, повлиявший на развитие психологии не только в Германии, но и мировой психологической науки в целом.

В.Ф. Чиж упор делает на двух первых претензиях Канта к психологии (невозможность использовать в психологии математику и эксперимент), но в тексте обсуждается частично и третье (об элементах). Разумеется, в силу ограниченности объема настоящей статьи нет возможности осветить все богатство идей, содержащихся в работе.

В работе В.Ф. Чижа дается, на наш взгляд, достаточно объективная и точная оценка развития психологии в Германии. Особенно важна оценка вклада И. Гербарта и его школы. Кажутся очень правильными, исправляющими неверное толкование в отечественной литературе вклада в психологию Теодора Вайца (1821–1864), Морица Дробиша (1802–1896) и др. Обратим внимание, что в работе дается объективная оценка многих психологов, работавших в Германии. Для примера процитируем работу В.Ф. Чижа.

«Весьма важно, что Вайц изучал душевную жизнь совсем новым путем: он изучал ее внешние проявления. Этот метод необходим был при его задаче, так как очевидно, что невозможно изучать жизнь неразвитых дикарей путем самонаблюдения; возможно судить о ней только по ее проявлениям: по образу жизни, нравам, языку, религии, литературе, истории» [9, с. 22].

Другим примером может служить работа М. Дробиша «Эмпирическая психология» (1842). В.Ф. Чиж указывает, и с этим можно согласиться, что М. Дробиш первый разработал эмпирическую психологию в современном смысле слова. Именно его мы должны считать пионером экспериментальной психологии. Вся предыдущая психология до Дробиша была основана на рассуждениях, а опыт использовался как средство проверки. Например, широко известная «Эмпирическая психология» Вольфа – типичная философская психология. «Самая книга назначена служить доказательством, что построение психологии возможно «без помощи метафизики и философии вообще, а только на основании беспристрастного наблюдения, расчленения, сравнения и сопоставления явлений нашего внутреннего сознания». Дробиш так определяет задачи эмпирической психологии: это «описание и классифицирование явлений»; следовательно методом ее будет «верное, без предвзятой идеи, совершенно беспристрастное наблюдение, чуждое всякой теоретизации»» [9, с. 26].

Конечно же, в книге присутствует подробный разбор и оценка работ по психофизике, исследований самого Вундта и др.

Автор планирует посвятить историко-психологическому исследованию В.Ф. Чижа отдельную специальную работу.

Заметим, что в точности то же самое необходимо отнести и к другой работе В.Ф. Чижа. Его книга «Методология диагноза» [10] до сих пор сохраняет научное значение.

Обсуждая книгу В.Ф. Чижа, посвященную истории психологии, нельзя не затронуть вопрос о том, как соотносится рассматриваемая работа с другими, известными в России. Необходимо отметить, чем данная работа радикально отличается от аналогичных. Самое существенное отличие, на наш взгляд, состоит в том, что описание В.Ф. Чижа в своей основе имеет четкие *методологические ориентации*, что позволяет ему четко отделять значимое от второстепенного.

Давно известна объемистая книга М.М. Троицкого [8], но она не имеет ныне популярности из-за существенных недостатков, которые были хорошо понятны еще современникам. Кстати, обратим внимание, что М.М. Троицкий не увидел действительного значения работ Фехнера и Вундта. Второе издание книги вышло в 1883 году, когда уже были опубликованы и «Основания» и открытие лаборатории в Лейпциге (1879), ее преобразование в институт и выход научного журнала (1881), что имело значительный резонанс.

В данной статье, конечно, не место обсуждать работу М.М. Троицкого. Это произведение, конечно, заслуживает отдельного анализа, хотя нельзя не отметить, что уже современники видели в ней весьма существенные недостатки. Главные из них были связаны с тенденциозностью автора и его вольным обращением с содержанием разбираемого материала. Приведем выдержку из биографической статьи И.М. Кондакова: «приняв сторону английской философии, Троицкий не стал долго разбираться, в чем суть и новизна других подходов, в частности, немецких диалектиков, обозвал их „метафизическими учениями“ и совершил тем самым, по словам А.А. Козлова, „произвольное и бесцеремонное надругательство над немецкой философией“... При этом он, конечно, просмотрел убийственную критику английского эмпиризма, прозвучавшую в немецкой философии, и продолжал трактовать „наличные состояния сознания“ действительным началом истинной умозрительной философии. Книга после публикации имела огромный успех, причем не только у просто читающей

публики, но и у профессиональных философов, что было обусловлено именно ее полемической заостренностью против схоластики, прежде всего религиозной. Но вынесенная на официальную защиту в качестве диссертации, она встретила и категорические возражения. …Троицкий получил следующий, очень выразительный и достаточно обоснованный ответ Юркевича: „Если бы я одобрил Ваш труд, то меня сочли бы варваром... действительные знатоки философии и все научно образованные люди; особенно же я знаю, что мне пришлось бы нести тяжесть ответственности за честь университета“… Е.Н. Трубецкой, в частности, писал: „Троицкий... был в высокой степени ограниченный, а при этом и чрезвычайно невежественный в истории философии человек. Он уснащал свои лекции дешевым и плоским глумлением над германскими философами; но сама азбука немецкой философии была ему совершенно не известна... Изругав с безвкусными шуточками „метафизику“, Матвейка затем очень ясно излагал либо логику Милля, либо современные психологические учения, преимущественно английские, т.е. все, что он знал, причем он достигал ясности, систематически пропуская все трудности“... А.Н. Котляревский к этому добавлял: „Он не оставлял ни одной сколько-нибудь сложной мысли, не упростив ее до неузнаваемости…»» [4, с. 33].

И, напоследок, хотелось бы затронуть еще один сюжет, который характеризует В.Ф.Чижа как полемиста и патриота. Речь идет об известном письме В.Ф.Чижа, направленном в редакцию журнала «Вопросы философии и психологии» [12]. Не имея возможности рассмотреть этот сюжет подробно, отметим лишь наиболее существенные детали.

В.Ф. Чиж упоминает в своем письме, что он был первым русским учеником В. Вундта. В.Ф. Чиж упрекает Н.Н. Ланге в том, что в своей диссертации [6] он не пишет

о тех лабораториях, которые были открыты в России в то время. Как известно, Н.Н. Ланге так же, как и В.Ф. Чиж, проходил обучение у Вундта. Как представляется, проблема здесь в следующем.

В.Ф. Чиж имел в виду лаборатории, которые были открыты в России в основном психиатрами и физиологами, где проводились психологические эксперименты, скорее, практической ориентации. О возможностях такого рода использования экспериментальной психологии В.Ф. Чиж писал в 1886 году в книге, о которой речь шла вы-

ше [9]. Такого рода лаборатория была открыта Э. Крепелином, «наследником» которой стал в 1891году сам В.Ф. Чиж.

Н.Н. Ланге – классический ученый, использующий эксперимент в строго научных целях. В его книге 1893 года приводится классификация научного психологического эксперимента, не утратившая своего значения и сегодня. И в своей диссертации Н.Н. Ланге ратовал за открытие психологических кабинетов при университетах, в которых могли бы исследоваться научные общепсихологические проблемы. Сам Н.Н. Ланге в 1888 году проводил свои психологические эксперименты в Одессе в физиологической лаборатории Спиро. Н.Н. Ланге подготовил записку, и такая научная лаборатория была открыта в Новороссийском университете.

Стоит лишний раз подчеркнуть, что оба исследователя были патриотами отечественной психологии и ратовали за ее развитие. Историкам психологии следует, как представляется, дифференцированно подходить к описанию *развития экспериментальной психологии*, выделяя психологические исследования как в медицинских и физиологических лабораториях, так и в психофизиологических и собственно психологических.

Литература

1. История отечественной и мировой психологической мысли. Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. IV Московские встречи: Материалы Международной конференции по истории психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

2. 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.

3. История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций: материалы Всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи». – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

4. Кондаков И.М. Матвей Михайлович Троицкий: карьера против таланта // Выдающиеся психологи Москвы. Часть 1. – М. 2016. – 293 с.

5. Ланге Н.Н. Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. – Одесса: Типография Шт. Одесского военного Округа, 1893. – 297 с.

6. Отчет о докторском диспуте Н.Н. Ланге // Вопросы философии и психологии. Кн. 24. – 1894. – С. 564–616.

7. Рубинштейн С.Л. Философские корни экспериментальной психологии // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 68–90.

8. Троицкий М.М. Немецкая психология в текущем столетии. Том 2. – М., 1883. – 517 с.

9. Чиж В.Ф. Научная психология в Германии. – СПб., 1886. – 107 с.

10. Чиж В.Ф. Методология диагноза. – СПб., 1913. – 57 с.

11. Чиж В.Ф. Психология личности и индивидуальности. – СПб.: Невский архетип, 2016. – 424 с.

12. Чиж В.Ф. Письмо в редакцию журнала «Вопросы философии и психологии» // Вопросы философии и психологии. Кн. 25. – 1894. – С. 724–728.

13. Эббингауз Г. Очерк психологии. С.-Петербург: Изд. О. Богдановой, 1911. – 242 с.

14. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann, 1874. XII, 870 s.

Г.С. Никифоров

Заслуженный деятель науки Российской Федерации
доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой
психологического обеспечения профессиональной деятельности,
Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург, Россия

З.Ф. Дудченко

кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологического обеспечения профессиональной деятельности
Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург, Россия

К ТВОРЧЕСКОМУ НАСЛЕДИЮ ИВАНА АЛЕКСЕЕВИЧА СИКОРСКОГО

Аннотация. В статье рассматривается проблема здоровой личности, представленная в работах выдающегося ученого психолога и психиатра второй половины XIX – начала XX века Ивана Алексеевича Сикорского (1842 – 1919 гг.). Раскрываются психологические воззрения Сикорского на проблему формирования здоровой личности, представляющие научный интерес для современной психологии здоровья.

Тема формирования здоровой личности прослеживается в трудах ученого, начиная с рассмотрения вопросов психического здоровья на ранних этапах онтогенеза, заканчивая старческим возрастом. Сикорский показал роль нравственного развития в становлении здоровой личности, определил сущность здоровой личности в ее гармоничном развитии, предложил типологию личности в зависимости от уровня развития эмоциональной, волевой и умственной

сфер развития. Заложил основы психогигиены, предложив здоровьесберегающие рекомендации сохранения психического здоровья в разные периоды развития.

Ключевые слова: психическое здоровье ребенка, гармоничное развитие личности, нравственное развитие личности, здоровая личность.

G.S. Nikiforov, Z.F. Dudchenko

TO CREATIVE HERITAGE OF IVAN ALEKSEYEVICH SIKORSKY

Annotation. The article deals with the problem of a healthy person, presented in the works of the outstanding psychologist and psychiatrist of the second half of XIX – beginning of XX century, Ivan Alekseevich Sikorsky (1842–1919). The purpose of this theoretical study is to reveal the views of I.A. Sikorsky on the problem of the formation of a healthy person, that are interesting for modern health psychology.

The topic of the formation of a healthy person in the writings of the scientist is can be traced in the consideration of mental health from the early stages of ontogenesis to the old age.

Sikorsky showed the role of moral development in the formation of a healthy person, defined harmonious development as the essence of a healthy personality, proposed a typology of personality depending on the level of development of emotional, volitional and mental spheres of the person.

Keywords: mental health of the child, harmonious development of the person, moral development of the person, healthy person.

Сикорский И.А. (1842–1919) – выдающийся русский ученый, человек масштабного интеллекта, специалист в области психиатрии, психологии, неврологии, педагогики. В 1869 г. закончил с отличием медицинский факультет Киевского университета. После защиты докторской диссертации в 1873 г. переезжает в Петербург, работает в клинике душевных и нервных болезней в Императорской медико-хирургической Академии под руководством профессора И.М. Балинского. В 1885 г. по приглашению администрации Киевского университета Святого Владимира возвращается в Киев, получает назначение профессором в университете, в котором прослужил 25 лет.

Как ученый Сикорский был широко известен за границей. Он написал более ста научных трудов в области медицины, педагогики, клинической психиатрии, психологии, в том числе наиболее известные из них: «Всеобщая психология», «Душа ребенка», «Психологические основы воспитания и обучения». [3, 4, 8]. Из всего обширного учения о здоровой и больной душе, Сикорского особенно глубоко интересовала детская душа. Его книга «Душа ребенка» стала настольной книгой немецкого учителя и выдержала в Германии 14 изданий.

В сущности, это был первый научный труд, посвященный вопросам становления психики здорового ребенка. Сикорский подчеркивал, что его работа принципиально отличается от психологических трактатов того времени, в центре внимания которых оказывались вопросы, относящиеся к зрелой личности. Ученый считал, что назревшая потребность в изучении психики здорового ребенка состояла в том, чтобы научное знание о природе детей положить в основание их воспитания.

Творческое наследие ученого объемно и многогранно. Для исследователей сегодняшнего дня его труды представляют особую ценность. В работах Сикорского следует отметить его стремление сконцентрировать внимание на предпосылках формирования здоровой личности, обозначить её критерии, выделить роль нравственного фактора в развитии личности. Автор стремится показать развитие здоровой личности на протяжении всего жизненного пути, начиная с раннего детства и заканчивая старческим возрастом.

Рассматривая психическое развитие здорового ребенка, он отразил самые современные достижения психологической науки того времени. Ученый опирался на специальные исследования, проведенные под его руководством и данные исследований ведущих зарубежных ученых (Прейер, Флексиг, Рибо, Пере, Шульц, Сёлли, Крепелин, Вундт, Эббингауз). Заслуга Сикорского состоит в том, что он представил целостную картину психического развития в онтогенезе; впервые предложил классификацию детского возраста с учетом тесной взаимосвязи нервно-психического развития ребенка. Выделил основания для классификации: готовность нервной системы для развития психики и наличие основных видов активности, свойственных определенному возрасту ребенка. Сикорский, принимая во внимание особенности нервно-психического развития ребенка, определил возраст первого детства, подразделив его на периоды: душа новорожденного (младенца); первые три месяца новорожденного; от четвертого до десятого месяца жизни; конец первого и начало второго года жизни; от второго до шестого года жизни. Возраст второго детства (отрочества) определил от семи до 14 лет.

В каждом периоде развития были отмечены присущие ему главные отличительные признаки и способы перехода к следующему этапу психического развития и формирования здоровой психики. Ученый раскрыл в развитии ребенка как явления чисто нервного порядка, так и четко выделил признаки психической деятельности здорового ребенка.

Он впервые обозначил критерии развития здорового ребенка и разработал основы психогигиены ребенка в разные периоды развития.

Рассматривая период новорожденности, Сикорский подчеркивает, что нормальное физическое развитие предрасполагает к нормальному психическому развитию. У новорожденного ребенка можно выделить явления чисто психического порядка, такие как вкусовые и обонятельные ощущения, состояния удовольствия – неудовольствия в его простейших проявлениях. При нарушении психического развития новорожденного чувство приятного отмечается только при кормлении или сытости; чувство неприятного может вызывать не только голод, но и утомление. По мнению ученого, на данном этапе развития ребенка охрана психического здоровья новорожденного является более важной, нежели поддержание физического, поскольку всякая психическая активность (познавательные и волевые акты) и деятельность нервной системы (дыхание, кровообращение) новорожденного быстро приводят его к утомлению. При нарушении психического развития новорожденный не способен отличать сытость от голода; лишен правильных вкусовых и обонятельных впечатлений.

В первые три месяца рождения ребенок бессознательно и непроизвольно осваивает орган слуха, зрения и осязания для того, чтобы с точностью воспринимать внешний мир. По мере анатомо-физиологической готовности органа начинает активизироваться психическая деятельность. Нервная система здорового ребенка характеризуется живостью, быстротой мышечных движений, большей силой, большей энергией с которой протекают все физиологические процессы. Сложные зрительные акты формируются к концу третьего месяца. Сикорский подчеркивает, что развитие зрительных движений и внимания является критерием правильного психического развитии ребенка в первые три месяца жизни. Дети с нарушением психического развития не умеют задерживать взор на одном предмете или у них отмечается блуждающий взор. В целях сохранения психического здоровья ребенка в первые три месяца после рождения он настоятельно рекомендует соблюдать следующие требования: воздерживаться от ускорения психического развития ребенка, т.к. можно спровоцировать отклонения в нормальном развитии психики; уделять внимание профилактике сильных и продолжительных эмоциональных воздействий на психику ребенка; предоставлять ребенку достаточное количество сна.

Период от четвертого до десятого месяца рождения является важным для психического развития здорового ребенка, т.к. начинается высшая душевная деятельность. В первые месяцы жизни ребенок учится пользоваться органами чувств для восприятия внешнего мира, теперь он должен научиться мыслить. Ребенок узнает лицо матери, что сопровождается живой радостной улыбкой, как внешний признак внутренней психической работы. С этого момента между матерью и ребенком устанавливается теснейшая психологическая связь. В начале четвертого месяца отмечается способность узнавать зрительные и слуховые впечатления, отмечается способность связывать одни психические акты с другими. Благодаря появлению сознания, пассивное существование переходит в активное владение органами чувств, формируется индивидуальность ребенка.

На шестом-седьмом месяце развития ребенок хорошо схватывает предметы, находящиеся перед взором, рука служит активным средством осязания. Затем ребенок начинает изучать собственное тело, что в дальнейшем приводит к такому психологическому акту, как умению отличить себя от внешнего мира. Чем старше ребенок, тем больше внешнее внимание сменяется на внутреннее. Представления и воспроизведения в этом возрасте у здорового ребенка еще не окрепли, поэтому требуются постоянные упражнения, без этого невозможно умственное развитие ребенка. Сикорский обращает внимание на то, что в этот период необходимы прогулки с ребенком по ранее знакомым местам для закрепления впечатлений, детские игры.

У здоровых детей речь развивается в начале второго года жизни Мысль ребенка становится ясной и отчетливой, накапливаются общие представления, окрепла память, слово становится для ребенка потребностью. Здоровый ребенок, лишенный возможности слышать звуки, тем самым лишается и речи. При нарушении умственного развития речь формируется только к концу второго или началу третьего года жизни, при идиотии ребенок не только лишен возможности речи, но и не испытывает в ней потребности. Ученый считает, что для нормального развития ребенку необходимо слышать звуки живой речи, чтобы звуки стали незыблемым достоянием памяти. Чтобы помочь ребенку облегчить задачу усвоения речи, важно, чтобы ребенок всегда слышал медленную, отчетливую, внятную речь. В этом случае у здорового ребенка развивается изысканная речь и отчетливое мышление в раннем возрасте.

Период от двух до шести лет характеризуется равномерным развитием всех сторон психики. Дети этого возраста, благодаря развитию ходьбы и речи, способны к самостоятельному препровождению времени без непосредственного присутствия взрослых. Психическая деятельность не представлена полной как в качественном, так и количественном аспектах, ребенок готов к душевным проявлениям, но далеко не в полном объеме. Для этого периода развития характерны: наивность, невинность. До семи лет активно развиваются умственные способности, формируются волевые качества, развивается эмоциональная сфера. Характерным является взаимосвязь эмоциональной, волевой и умственной сфер, формируется единая личность. Умственное развитие дает ребенку понимание, что он есть нечто, совершенно отдельное от внешнего мира. С момента наступления самосознания устанавливается личность. Детское Я становится ядром сознания, имеет свое прошлое, счастливое настоящее и готовится к будущему. Можно говорить о характерологических особенностях личности, ее способностях. Ценность личности, по мнению ученого, зависит не столько от силы отдельных сторон души, сколько от их гармоничного сочетания. Правильный ход процессов психического развития в этом периоде имеет важное значение для всей дальнейшей эволюции психики здоровой личности.

Индивидуальные различия у ребенка в большей степени связаны с преимущественным развитием либо умственной, чувственной или волей сферы. Важно учитывать индивидуальные психологические особенности ребенка и соответственно развивать слабо выраженные стороны для придания гармоничной целостности психики ребенка. Сикорский выделяет признаки психического развития здорового ребенка в период от двух до шести лет: а) веселость и жизнерадостность ребенка; спокойный и достаточный сон; хороший аппетит; нечастые и непродолжительные слезы; б) увлечение ребенка игрой; в) ежедневные заметные умственные успехи (новые слова в речи, новые предметы для игр, новые объекты внимания); г) живая подвижность ребенка, вытекающая из интеллектуальных требований; д) рано проявляющаяся самостоятельность ребенка в играх и времяпрепровождении [2].

Вступая в возраст второго детства, от семи до двенадцати лет, ребенок имеет вполне развитую нервную систему, сформированы основные психические процессы: произвольное внимание, память, ос-

новные чувства, воля. Ученый отмечает, что некоторые психические процессы развиты в большей степени, некоторые слабее, но по качественным характеристикам их можно сравнивать со взрослым человеком, хотя в количественном отношении существует большая разница. Для нормального умственного развития здоровых детей в этот период большую роль играют ассоциативные упражнения, использование приемов мнемотехники. Этот возраст является особенно чувствительным к нравственному воспитанию, т.к. чувственный аспект психической жизни в большей степени развит, нежели ум и воля.

В переходном периоде, в возрасте от двенадцати до пятнадцати лет, происходят физические и нравственные перемены, предвосхищающие развитие юности. Эмоциональная сфера характеризуется неустойчивостью. Умственные способности продолжают развиваться, однако вследствие неустойчивой эмоциональной системы, умственная деятельность может быть не всегда успешна. Умственная работа не сопровождается глубокими мыслительными процессами, не сформированы в достаточной степени сравнение и обобщение; оценка и критика. Отмечается развитие волевых качеств, которые пока не позволяют полностью сформировать характер, так как отмечаются колебания эмоциональной сферы, не сформированы оценочные критерии [9].

Становление здоровой личности, по мнению Сикорского, возможно только при её нравственном развитии. В психологическом очерке «Три возраста» (1901) он рассматривает нравственное развитие личности, начиная с юности и заканчивая старостью [10].

Юность характеризуется глубокими процессами как физического, так и психического развития. Чувства получают печать необыкновенной искренности и идеальной чистоты, нравственная чуткость достигает высоких границ. Среди причин, влияющих на формирование нравственности, ученый выделяет физические (болезни, физическое истощение); психические (умственное утомление); нравственные (потеря старшим поколением нравственных идеалов и, как следствие, снижение воспитательного воздействия на молодое поколение).

Зрелый возраст – период деятельности личности в реализации поставленных целей и задач. Психическая зрелость может наступать раньше физической. Сикорский указывает, что стремление к осуществлению жизненных целей и задач, это не только естественный долг человека в зрелом возрасте, но и долг нравственный. При правильном ходе психической эволюции юность и зрелый возраст можно

представить как проект и его исполнение. Для того, чтобы действительная жизнь не омрачила свет идеалов существуют нравственные коррективы: религия, наука, семья, общественная жизнь. Развитая эмоционально-волевая сфера в зрелом возрасте способствует формированию здоровой личности.

В старческом периоде отмечаются заметные изменения в организме со стороны физического и психического развития. Однако постоянная умственная деятельность совершенствует работоспособность головного мозга, что даже при слабости нервной системы позволяет психической деятельности оставаться результативной. Ни один возраст не сравнится со старостью по жизненному опыту и нравственной высоте, которой достигает человек в конце своей жизни. Испытания долгой жизни – утраты, разочарования, несчастья, касаются лишь поверхности души, но не затрагивают ядра личности, оно остается цельным, чистым, неизменным. Для здоровой личности в этом возрасте характерны спокойная совесть и чувство исполненного долга.

Ученый определяет личность здоровой, нравственно зрелой, если составляющие ее части гармонично сочетаются. Центральными составляющими личностной гармонии выступают воля и самосознание. По его мнению, примером гармоничной личности могут служить успешные талантливые люди. Несмотря на ярко выраженную индивидуальность, им всем присущи определенные свойства. Одним из них является продуктивность. Факт успешной деятельности может свидетельствовать о гармонии и силе душевных сторон личности. Гармоничная личность способна силой своего таланта охватить высшие пределы жизни.

Выступая на съезде отечественных психиатров в Москве 11 января 1887 г., Сикорский в своей речи «Задачи нервно-психической гигиены и профилактики» обращает внимание на то, что изучение состояния общественного здоровья является вопросом великой важности в ряду других задач нервно-психической гигиены [5]. Отечественным психиатрам необходимо разрабатывать рекомендации относительно повышения уровня состояния психического здоровья, так как его ослабление влечет за собой не только увеличение числа нервных и психических заболеваний, но и способствует росту самоубийств и увеличению числа преступлений. Он подчеркивал, что именно психиатры должны быть чуткими к интересам здорового ор-

ганизма, как хранителя человеческой мысли и идеалов, что сохранение здоровья нации возможно при использовании научных достижений в медицине и психологии, а также при решении ряда государственных задач, направленных на охрану здоровья [6; 7].

Разработка концепции здоровой личности относится к числу одной из центральных задач, стоящих перед современной отечественной психологией здоровья [1]. Истоки её становления в России во второй половине XIX – начала XX века неразрывно связаны с именем психолога и психиатра И.А. Сикорского. После долгих лет неоправданного забвения творческое наследие этого выдающегося ученого становится всё более доступным для профессиональной психологической общественности наших дней. Авторы статьи попытались раскрыть его вклад в формирование основ психического здоровья личности, уделив особое внимание становлению этого феномена на ранних этапах онтогенеза и последующего развития ребенка, а также определяющей роли нравственного начала в этом процессе.

Литература

1. Здоровая личность / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2013. – 400 с.

2. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства. – СПб. – 1884. – 204 с.

3. Сикорский И.А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении. – Киев, Тип. С.В. Кульженко. – 1904. – 575 с.

4. Сикорский И.А. Душа ребенка: С кратким описанием души животных и души взрослого человека. Изд. 2-е, доп. – Киев. – 1909. – 159 с.

5. Сикорский И.А. Задачи нервно-психической гигиены и профилактики // Речь, сказанная в торжественном заключительном заседании 1 Съезда отечественных психиатров в Москве 11 янв. 1887 г. – Киев. – 1887. – 16 с.

6. Сикорский И.А. Об успехах медицины в деле охранения высших сторон здоровья // Речь, произнесённая на торжественном годичном акте Ун-та Св. Владимира 16 янв. 1889 г. – Киев. – 1898. – 22 с.

7. Сикорский И.А. Основные вопросы нервно-психической гигиены и профилактики // Вопросы нервно-психической медицины. – Киев. – 1889. – Т. 3. – Вып. 3–4. – С. 377–397.

8. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. – Киев. – 1909. – 112 с.

9. Сикорский И.А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены. – Киев. – 1900. – 230 с.

10. Сикорский И.А. Три возраста. Психологический очерк, посвященный юношам и старцам. – Киев. – 1901. – 19 с.

О.Г. Носкова
доктор психологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова», факультет психологии
г. Москва, Россия

А.И. РОЗЕНБЛЮМ КАК МЕТОДОЛОГ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА

Аннотация. Статья посвящена творчеству харьковского психолога А.И. Розенблюма в области психологии труда, в разработке ее методов и методологии. Показана связь идей А.И. Розенблюма и С.Г. Геллерштейна. В статье отображены главные труды ученого в области психологии профессий, психологической реконструкции и рационализации состава трудовых задач, его деятельность в области разработки методов и методологии измерения квалификации. Особое внимание уделяется вопросам методологии индустриальной психотехники на примере рукописи А.И. Розенблюма «Факты и закономерности в психологии труда» (1932).

Ключевые слова: история психологии труда, методология индустриальной психотехники, факты и закономерности.

O.G. Noskova

A.I. ROSENBLUM AS A METHODOLOGIST OF WORK PSYCHOLOGY

Annotation. The article is devoted to the work of the Kharkov psychologist A.I. Rozenblyum in the field of work psychology, in the development of its methods and methodology. The connection of the ideas of A.I. Rosenblum and S.G. Gellerstein. The article displays the main works of the scientist in the field of psychology of professional occupations, psychological reconstruction and rationalization of the composition of labor tasks, his work in the field of developing methods and methodology for measuring qualifications. Special attention is paid to the issues of the methodology of industrial psychotechnics on the example of the manuscript A.I. Rosenblum "Facts and consistent patterns in the work psychology" (1932).

Keywords: history of work psychology, methodology of industrial psychotechnics, facts and consistent patterns

Советская индустриальная психотехника 20-х – 30-х годов XX века представляла собой яркое общественное явление, в котором тесно переплетались творческие пути исследователей из разных уголков СССР. Ученые встречались на конференциях и съездах, их объединяло Всесоюзное общество психотехники и прикладной психофизиологии (ВОП и ПП), издававшее журнал «Советская психотехника».

Анатолий Иосифович Розенблюм известен психологам труда и историкам отечественной психологии как сотрудник Всеукраинского Института труда (г. Харьков), член редколлегии журнала «Советская психотехника». В 1936 г. он был репрессирован, в 1937 г. расстрелян. По нашему предположению его арест мог быть обусловлен дружескими и деловыми контактами с И.Н. Шпильрейном, который был арестован по обвинению в троцкизме в январе 1935 г. (полностью реабилитирован в 1957 г.). О творческом наследии А.И. Розенблюма, особенностях его личности мы можем судить из воспоминаний его современников, друзей и коллег, с которыми нам довелось беседовать (В.М. Коган, Л.И. Селецкая, Ю.И. Шпигель), а также из книги мемуаров Примы Давыдовны Рейтынбарг. Анатолий Розенблюм по общему признанию современников был талантливым психологом-исследователем, остроумным и обаятельным собеседником, его исследования выделяются С.Г. Геллерштейном среди прочих как новые, перспективные работы, имеющие важное значение для теории и практики индустриальной психотехники [2]. Трагически сложилась судьба семьи А.И. Розенблюма, жена и дочка, пережившие ужасы войны с фашистами, погибли вскоре после ее окончания, отравившись лесными грибами [4, с. 172]. Эти печальные обстоятельства отчасти объясняют сложности в реконструкции деталей биографии ученого.

Помимо доступных читателям опубликованных работ А.И. Розенблюма начала 1930-х годов, наше сообщение опирается также на две рукописи А.И. Розенблюма, найденные в архиве С.Г. Геллерштейна (ИП РАН) [7; 8], которые, на наш взгляд, могут быть интересны не только историкам психологии, но и современным методологам прикладной психологии. Обе рукописи лишены титульного листа, они хранились в обложке с общей карандашной надписью С.Г. Геллерштейна «Психология труда. Материалы (Из работ Анатолия Розенблюма).

Первая рукопись 1933 г. (если судить по цитированным в ней литературным источникам) по стилю оформления весьма напоминает диссертационное исследование автора, посвященное психологическому изучению двух новых для того времени профессий сельского хозяйства – заведующего отделением совхоза и механика машинно-тракторной станции. В этом исследовании поставлена новая для индустриальной психотехники задача – психотехнической рациональ-

зации состава обязанностей профессионала, реконструкции (или реинжиниринга) профессиональной деятельности, которая оказывается сродни участию психологов в проектировании новых видов труда. Предметом исследования ученого оказалась профессиональная деятельность выбранных специалистов сельского хозяйства, ее содержание, состав выполняемых обязанностей, временные затраты на их осуществление. Автор собрал огромный по объему материал, данные наблюдения, опроса, изучения документов, при этом реальное профессиональное поведение соотносилось с планируемыми намерениями субъектов труда. Был установлен интересный факт вытеснения из деятельности профессиональных действий, ориентированных на реализацию плановых целей, имеющих важное значение для успешности труда. Эти плановые действия вытеснялись реактивными формами поведения в ответ на возникшие экстренные ситуации. Данный феномен был обнаружен как в работе администраторов, так и механиков. Автором было предложено, в частности, запретить механикам заниматься срочными ремонтными операциями, передав выполнение этих функций специально выделенным работникам и сосредоточиться на выполнении профилактических осмотров техники. Эта организационная мера привела к значительному росту производительности труда механиков, к повышению эффективности работы всей станции технического обслуживания, так как введение профилактических осмотров техники способствовало сокращению неполадок в ее работе, сокращению времени простоя машин. Однако последующий возврат к прежней практике самостоятельного выбора механиками трудовых функций привел вновь к преобладанию феномена вытеснения плановых действий опосредованного характера реактивными формами профессионального поведения.

Установленные явления автор психологически объясняет более сложной сознательной регуляцией, которая требуется для плановых отсроченных по времени действий. Плановые действия для большинства обследованных было сложнее удерживать в сознании в качестве актуальных профессиональных намерений, в которых достижение цели трудового действия представлено в форме образа будущего результата. Такие действия требуют от работника волевых усилий и развитой сознательной регуляции своего поведения. Эти формы опосредованного профессионального поведения вытесняются у большинства специалистов реактивными формами поведения потому, что

при их осуществлении субъект деятельности видит непосредственный позитивный результат труда (неполадка в работе машины устранена). Аналогичным образом у заведующих отделением совхоза, как правило, вытеснялись трудовые функции, направленные на планирование работы коллектива, функции заблаговременных действий, требующие опоры на агрономические знания. Вместо этого обследованные администраторы включались в распорядительную деятельность по устранению организационных неполадок разного рода. Исследователь предложил реконструировать состав трудовых функций заведующего, выделить специальных помощников для контроля и оперативного управления работой подразделений совхоза, обеспечить обязательность выполнения долгосрочных плановых задач через составление оперативных программ деятельности заведующего по дням недели и часам каждого рабочего дня.

В данной работе А.И. Розенблюма [8] был реализован переход от анализа представленности в профессиональной деятельности отдельных психических функций, предусмотренных в некоей программе-схеме, принятой в традиционном профессиографировании (например, схеме О. Липманна, или М. Ульрих), – к исследованию профессионального поведения конкретного работника и его психологической сознательной и неосознанной регуляции, к процессам целеполагания, планирования, мотивации труда, к способам применения полученных закономерностей в организационном проектировании работы.

Вторая рукопись [7], судя по ее содержанию, имела название (упомянутое в списке литературных источников первой рукописи) – «Факты и закономерности в психологии труда» и была написана в 1932 г. Именно этот текст представляет читателю собрание идей ученого как методолога индустриальной психотехники. Однако прежде чем рассматривать содержание этой рукописи, важно обозначить достижения А.И. Розенблюма как исследователя и практика.

А.И. Розенблюм имел, судя по его публикациям [5; 6 и др.] и рукописям [7; 8], профессиональное психологическое образование, основательно ориентировался в работах зарубежных (G. Allport, A. Binet, W. James, H. Link, O. Lipmann, K. Marbe, H. Münsterberg, R. Thorndike, C. Spearman, W. Stern, M. Wertheimer, W. Wundt и др.) и отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, С.Г. Гел-

лерштейн, К.Н. Корнилов, А.Н. Леонтьев, Н.Н.Ланге, Д.Н. Узнадзе, И.Н. Шпильрейн и др.) конца XIX – первой трети XX века.

Розенблюм приобрел значительный опыт психотехнического изучения профессий, в частности, под его руководством было исследовано и описано до 400 видов работ крупного подразделения одного из машиностроительных предприятий, он был знаком с практикой классификации видов труда для разных задач управления персоналом. Ученый оказался зачинателем нового направления в отечественной индустриальной психотехнике, а именно психотехнической реконструкции профессий, а также предложил ряд принципов психотехнического проектирования новой профессиональной деятельности [6]. Речь шла о вопросах выбора форм разделения труда, определения состава трудовых обязанностей. Среди таких принципов: «… максимальное использование психологических ресурсов», устранение видов деятельности, операций, приемов «… с трудом совмещаемых в одном функционере», разделение «деятельностей-антагонистов» по разным работникам, требование единства «родства входящих в профессию деятельностей», требование «психологической полноценности состава профессий» и т.д. В этой же работе автор предложил совокупность методов, методик и приемов психологического изучения профессий в рамках обозначенного направления, среди них: «методика изучения комплекса отдельных, связанных между собой профессий, осуществляющих какую-либо производственную задачу», «анализ задач» и всего состава деятельности, «выбор признаков группировки видов деятельности», «изучение закономерностей состава профессий», «методики изучения успешности», «приемы анализа неуспешности», «методика очистки состава профессии», «выбор критериев оценки отдельных элементов профессии», приемы «оценки профессионального поведения», «прием построения нормального дня», «исследование профессиональной удовлетворенности» работников при разном составе профессии, «методика экспериментально-психологического анализа состава профессии» [6]. Помимо аналитических методов и технологий А.И. Розенблюм наметил и опробовал ряд методов психотехнической рационализации профессии (самого состава трудовых задач, трудового процесса, орудий и условий труда), выделил критерии рациональности. Отдельно обсуждалась задача организации деятельности психотехников, предлагалось ввести плановое начало в деятельность Пихотехнического обще-

ства, включавшего на тот момент свыше 1000 членов-психотехников и психофизиологов.

Владение методами профессиографирования, психологического функционального анализа труда оказалось полезным в оздании методов измерения профессиональной квалификации, осуществленном по заказу городской Биржи труда [5]. Данное исследование проводилось на основе принципов тестологии, разработанных М.Ю. Сыркиным (руководившим отделом профподбора ВУИТ) [9]. А.И. Розенблюм организовал групповую работу профессионалов-экспертов и психотехников, которые за относительно короткий срок составляли систему профессиональных заданий возрастающей сложности, выделяли поведенческие и объектные признаки разных уровней качества и скорости работы по каждому заданию, и т.о. создавали варианты поведенческих тестов для измерения квалификации кандидатов на должность. В то время эта задача была остро актуальной, ибо среди безработных на Бирже труда было много лиц, утерявших в годы гражданской войны документы, и важно было создать процедуру измерения профессиональной квалификации при направлении каждого безработного на имевшиеся вакансии. Кабинет экспертизы проводил оценку квалификации по 70 профессиям, для 20 профессий были разработаны поведенческие задания, нормы их выполнения, показатели точности измерения. На выборке из 242 человек был получен высокий процент полного совпадения оценок квалификации в экспертных заключениях и в реальной работе, составивший 84%, обжалования результатов экспертизы не превышали 1%, случаи снижения притязаний обследованных кандидатов на вакансию – 70-80% [5; 4, с.201]. Этот опыт, методы и методология измерения квалификации может служить образцом для современных центров оценки персонала, одного из актуальных направлений психологии труда и организационной психологии.

Помимо отмеченных выше методов и методологии собственно практической деятельности психотехников, А.И. Розенблюм особо подчеркивал значение научно-психологических исследований как научной базы для практики, требующей особой методологии. Вопросам методологии научных исследований в психологии труда посвящена рукопись А.И. Розенблюма «Факты и закономерности в психологии труда» (1932) [7]. В этой работе ученый разделил понятия: практической «задачи» и научной «проблемы». Практическая задача

обозначает некую социально-важную потребность, достижение которой может быть обеспечено разными методами (опыт, здравый смысл, магия, научное знание). Эффективность решения практической задачи определяется соотношением затрат на ее осуществление и показателей ожидаемого практического результата. Постановка научной проблемы заключается в выделении непонятных, мало исследованных сторон действительности, в разной степени включенных в решение практической задачи. Научная проблема предполагает разработку объяснительной теоретической модели, раскрывающей природу объекта воздействия, выделение предмета исследования, адекватного объекту воздействия, поиск методов сбора необходимых эмпирических фактов, помогающих понять закономерные (или как выражался А.И. Розенблюм, «закономерностные») связи и отношения исследуемой реальности с окружающим миром объектов и процессов. Другими словами, ученый выделял среди фактов – описаний конкретных явлений, событий в форме их констатации, закономерностные факты, или факты-обобщения, результаты эмпирических исследований, позволяющие ответить на поставленный вопрос или поставить новые вопросы, выдвинуть предположения. При этом Розенблюм предлагал опираться на положения философии познания, сложившиеся в работах классиков марксизма – К. Маркса, Ф. Энгельса и В.И. Ленина, на принципы диалектики.

В рассматриваемом тексте «Факты и закономерности в психологии труда» автор обсуждает обще-методологические вопросы познания (предмет психотехники, «закономерностные факты», критерии ценности фактов для теории психологии труда как одного из важных направлений прикладной психологии, соотношение факта и концепции).

Как нам представляется, А.И. Розенблюм написал свой труд, опираясь на важную в методологическом отношении статью С.Г. Геллерштейна «Проблемы психотехники на пороге второй пятилетки» [2]. Анатолий Иосифович развернул тезис Геллерштейна о важности научного обоснования психотехнической практики и пути построения необходимых для психотехнической практики научных теорий, в частности, именно С.Г. Геллерштейн предложил критически проанализировать существующие психотехнические работы с точки зрения адекватности предмета научного исследования (и про-

дукта научного исследования) – объекту воздействия и конкретно-специфичным условиям воздействия.

Таким образом, в творчестве Розенблюма получает развитие один из ключевых методологических принципов позитивной науки – принцип детерминации предмета научного исследования своеобразием социально-важной практики, практической задачи. Вслед за этим положением становится понятной неизбежная относительность научных концепций, ориентированных на практические задачи: с изменением человеческой практики, ее потребностей, средств, ресурсов, условий, – неизбежно требуются обновленные практико-ориентированные научные объяснения соответствующих форм реальности, как наиболее эффективная опора для решения практических задач. Психотехникам необходимо научиться в каждом случае новой практической задачи (или ранее известной задачи, но данной в особых условиях и пр.) реконструировать сущность предполагаемого объекта воздействия, рассматривать его природу и закономерные связи этого объекта с сущностно важными факторами среды, научиться формулировать границы и содержание предмета научного исследования, адекватного объекту воздействия.

Рассматривая данное общее положение применительно к области задач индустриальной психотехники, становится понятной высокая оценка роли психотехники, практической психологии для развития психологической науки, представленная в рукописи Л.С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» (1926–1927 гг.) [1, с. 287], где автор, как известно, видит в развитии психологической практики одну из ведущих детерминант кризиса классической вундтовской психологии, а также отмечает, что именно психологическая практика (несмотря на ее скромные по тем временам успехи) диктует психологической науке «железную методологию» (признание распространения причинно-следственных связей и на психическую реальность, опора на эмпирические факты, а не только на рациональные рассуждения при построении психологической теории и пр.).

В рукописи «Факты и закономерности в психологии труда» А.И. Розенблюм вслед за С.Г. Геллерштейном [2] последовательно и методично рассматривает каждое из направлений советской индустриальной психотехники начала 30-х гг. (профессиография, рационализация трудовых процессов и условий труда, включая орудия тру-

да, процесс труда, функциональные состояния работника, социалистические формы труда, область задач психологии воздействия трудовой педагогики, борьбы с травматизмом и авариями) с точки зрения представленности в работах психотехников научных проблем, исследования закономерностных фактов, а не только показателей конечной эффективности решения практических задач. А точнее, он искал примеры успешной психологической практики, которая была бы результатом использования найденных психологических закономерностей.

Ученый пришел к выводу о том, что в большинстве психотехнических работ, даже самых ярких, практически успешных результат достигается на основе находок, изобретений отдельных талантливых психологов, которые не всегда могут отрефлексировать, каким путем они пришли к своим экспертным заключениям и практическим рекомендациям. Предложения психотехников оказывались во многом итогом интуитивных находок в анализе собственного профессионального опыта при изучении профессий трудовым методом [3, с. 133–138]. Научная проблема в большинстве психотехнических работ не ставилась, либо их авторы не различали значений терминов «практическая задача» и «научная проблема».

А.И. Розенблюм не ограничивается критикой слабых сторон психотехнических работ, публикаций, но предлагает их конструктивное преодоление через научный анализ практической задачи и шаги выдвижения предположений, гипотез на основе изучения добытых эмпирических закономерностных фактов, (то есть не просто кучи эмпирических данных, но фактов, собранных для проверки исследовательских гипотез).

Рукопись А.И. Розенблюма интересна еще и тем, что каждое свое положение, методологический тезис автор непременно иллюстрирует описанием фактов (всего в тексте содержится более 60-ти такого рода описаний, взятых из психологических и психотехнических публикаций современников). Примером «закономерностных фактов» могут служить два обобщения из работ В.М. Когана:

«Ф 58. Положительные формы стимуляции лучше мобилизуют усилия коллектива для выполнения задания»

«Ф 59. Существенное значение имеет такая организация задания, которая рассчитана на небольшой отрезок времени и сопро-

вождается текущим учетом и осведомлением рабочего об его достижениях» [7, с.82].

А.И. Розенблюм рассматривает также основные причины отсутствия «закономерностного подхода» в большинстве психотехнических работ (что не означает его полного отсутствия в публикациях отдельных талантливых ученых, как отечественных, так и зарубежных). Первая причина недостаточного развития закономерностного подхода в психотехнике, как виделось А.И. Розенблюму, состоит в том, что такого рода работ относительно мало и в области фундаментальной психологической науки, и в этом смысле психотехникам «не у кого было учиться закономерностному подходу» [7, с.92]. Кроме того, он отмечает, что в условиях капитализма производство осуществляется стихийно, «законы экономики противостоят людям», и психология труда оказывается ограниченной, по сути. Вторая причина, объясняющая, по мнению автора, невнимание советских психотехников к закономерностному подходу, состоит в том, что советские психотехники «были заняты другими важными задачами». Советские психотехники не только осваивали «технику», необходимую в практике, но одновременно боролись «с вредными заимствованиями, с переносом в СССР (под видом техники и методики) капиталистической идеологии». Третья причина, по мнению автора, состоит в том, что «закономерностный подход организационно еще не посилен огромному большинству наших психотехнических лабораторий, работающих одиночками…, ибо он требует накопления значительного материала и постановки специальных экспериментов» [там же, с. 94]. А.И. Розенблюм предлагал в этой связи внедрять меры по координации усилий одиночных исследователей, внедрять плановое начало в деятельность «ВОП и ПП».

Далее автор рассматривает на примерах, как из накопленного эмпирического материала могут выдвигаться гипотезы, обсуждает разновидности гипотез.

Завершая текст, ученый обсуждает вопрос о связи эмпирических и теоретических закономерностей, вопрос о создании иерархии закономерностных фактов и отношений, установленных в психологии, обращается к проблеме систематизации психологических знаний, выбора критериев систематизации. Он отмечает при этом несовершенство общепсихологических концепций, например, ученый сомневается в существовании единого процесса «внимания», и склонен видеть

функции внимания в их различных формах, сопровождающих любой психический процесс [там же, с.110].

Основанием для иерархии, упорядочения закономерностных фактов в психологии труда А.И. Розенблюм предложил считать трудовую деятельность человека во всем ее разнообразии. Он пишет: «… система наших научных идей и открытий должна соответствовать системе “вещей”, системе реальных связей в поведении и психике трудящегося» [там же, с. 109]. И далее, он пишет: «Каковы психологические процессы в труде? Каковы определяющие факторы? Каковы ведущие процессы и каково их взаимодействие в сложном целом поведения и психики трудящегося? В различных конкретных условиях труда? – Вот на какие основные вопросы должна отвечать сколько-нибудь совершенная психология труда как наука» [там же, с. 110].

Если психотехники, по мнению автора, возьмут за основу систематизации своих научных знаний типы и разновидности реального профессионального поведения трудящихся, они со временем смогут преодолеть понятийно-терминологические нестыковки и противоречия, сложившиеся в традиционной (функциональной – О.Г.Н.) психологии. Ученый предполагал, что со временем сложится психология труда, как единство психологической практики в области профессиональной деятельности людей и научной теории, ориентированной на эту практику.

Преимущества опоры психотехников на трудовое поведение людей представлялись автору в том, что исследователь получал возможность рассматривать психические явления целостно, а не раздробленно, что при этом психологи изучали реальные процессы, а не возможные «фикции», терминологические ярлыки, за которыми нет единой реальности (например, «внимание»). Он писал: «Труд является нашим объектом, и строя психологию труда, мы подчиняем методы построения требованиям этого объекта. Огромная область трудовых процессов должна быть соответственно систематизирована, теоретически освоена, как предмет психологии труда» [там же, с.113].

Будущая психология труда, спроектированная А.И. Розенблюмом, должна охватывать не только рабочие движения, продукты восприятия цвета, звука, форм, не только процессы и результаты длительного наблюдения или реактивные формы поведения, но также «процессы технического конструирования, постановки технического диагноза, организации работы во времени, в пространстве, учета и

анализа, инструктажа, распорядительства, планирования и т.д.» [там же, с. 114]. Эта психология должна изучать процессы формирования опыта, «отношение к работе», особенности личности работника.

Психология труда должна, наконец, сделать предметом изучения «возникшее предметное бытие промышленности как раскрытой книги человеческих сущностных сил» (К. Маркс), по мысли автора предложенные им методологические положения могут помочь соединению научного аппарата психологии как науки с промышленностью, ее задачами.

Представленная читателям фигура малоизвестного ныне психолога, его идеи, на наш взгляд, могут быть полезны не только историкам психологии, но и тем современным исследователям, которые стремятся совершенствовать теорию и методологию современной прикладной психологии, в частности, в области психологии труда и организационной психологии.

Рукописи А.И. Розенблюма достойны публикации, но требуют еще специальной поисковой редакторской работы, в частности, рукопись «Факты и закономерности в психологии труда» должна быть обеспечена аппаратом литературных ссылок, которых в настоящее время нет.

Литература

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 291–436.

2. Геллерштейн С.Г. Проблемы психотехники на пороге второй пятилетки // Советская психотехника, 1932, № 1–2. – С.7–36.

3. История советской психологии труда. Тексты (20–30-е годы XX века) / под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой. – М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1983. – 360 с.

4. Рейтынбарг П. Так мы жили. Charleston, SC: USA, 2013. – 409 с.

5. Розенблюм А.И. Методология и методика измерения квалификации // На психотехническом фронте. Материалы к I съезду Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии, май 1931 г. Вып. 1. – Л., 1931.– С.57–60.

6. Розенблюм А.И. О задачах и путях психотехнической рационализации профессий // Советская психотехника, 1932. – № 3. – С.135–173.

7. Розенблюм А.И. Психология труда. Материалы из работ Анатолия Розенблюма («Факты и закономерности в психологии труда»?), (1932 г.?). Рукопись, машинопись. – 115 с. (Архив С.Г. Геллерштейна, ИП РАН).

8. Розенблюм А.И. Психология труда. Материалы из работ Анатолия Розенблюма (1933 г.?). Рукопись. Машинопись. – 91 с. (Архив С.Г. Геллерштейна, ИП РАН).

9. Сыркин М.Ю. Критерии оценки методов психотехнических испытаний (в частности, групповых тестов) // Тезисы докладов. Первая Всесоюзная конференция по психофизиологии труда и профподбору в Москве с 29 мая по 3 июня 1927 г. – М.: Изд. Оргбюро конференции, 1927. – С.31–35.

Э.Г. Патрикеева
кандидат психологических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал ННГУ
г. Арзамас, Россия

ИДЕИ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ТВОРЧЕСТВЕ В.П. ВАХТЕРОВА

Аннотация. В статье рассматривается значительный вклад педагога и методиста Василия Порфирьевича Вахтерова (1853–1924) в развитие психолого-педагогической мысли. Подчеркивается, что В.П. Вахтеров особое внимание уделял изучению возрастных и индивидуальных особенностей детей, проявляющихся в развитии их способностей, речи, интересов, любознательности, что позволило ему наметить типологию учащихся по преобладающим склонностям, а также показать изменения склонностей под влиянием обучения и воспитания. В статье доказывается, что идеи учёного актуальны, базируются на принципах развития, детерминизма, личностного подхода и остаются основополагающими методологическими принципами современной отечественной психологической науки.

Ключевые слова: развивающая педагогика, возрастная и педагогическая психология, методологические принципы, принципы развития, возрастные и индивидуальные особенности.

E.G. Patricheeva

IDEAS OF AGE AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY IN THE WORKS OF V.P. VAKHTEROV

Annotation. The article discusses the significant contribution of the teacher and methodologist Vasily Porfiryevich Vakhterov (1853–1924) to the development of psychological and pedagogical thought. It is emphasized that V.P. Vakhterov paid special attention to the study of age and individual characteristics of children, manifested in the development of their abilities, speech, interests, curiosity, which allowed him to outline the typology of students according to the prevailing inclinations, as well as to show changes in inclinations under the influence of training and education.

The article proves that the scientist's ideas are relevant, based on the principles of development, determinism, a personal approach and remain the fundamental methodological principles of modern Russian psychological science.

Keywords: developing pedagogy, age and pedagogical psychology, methodological principles, development principles, age and individual characteristics.

Развивающая педагогика В.П. Вахтерова стала крупной вехой в истории педагогической мысли и не утратила своего значения и сегодня. Неоценим вклад данного ученого в развитие теории и практики начального обучения, в разработку многих разделов теоретической педагогики и педагогической психологии. Вахтеров Василий Порфирьевич родился в 1853 году в Арзамасе – умер в 1924 году в Москве, это известный русский педагог, признанный методист начальной школы. Начав с философских идей, навеянных дарвинизмом, от соответствующей общенаучной концепции, В.П. Вахтеров сформулировал обоснование многих методологических принципов и положений развивающей педагогики.

Педагогические учения Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и других выдающихся педагогов оказали существенное влияние на его научное мировоззрение, помогли дать теоретическое обоснование развивающей педагогике. «Идея развития является последним словом современной науки и философии. Она лежит в основе современного миросозерцания, с нею связаны все наши лучшие упования и надежды на будущее. Она представляет собою самое ценное завоевание XIX века...» [1, с. 65].

Очень важно научное изучение развития ребенка, считал В.П. Вахтеров, в первую очередь с позиций педагогики и психологии, с учетом данных изучения его биологами и представителями других наук о человеке. Изучение должно быть не только в статике, но и в динамике, не только в физическом, но и в умственном, и нравственном отношениях. Психические функции развиваются неравномерно и неодновременно и надо уловить момент их проявления, чтобы их вовремя задействовать, помочь развитию, «не раньше, но и не позже этого момента» [2, с. 344]. Такое объяснение очень близко к понятию «сензитивный период», к которому позже пришли в возрастной психологии.

При обосновании развивающей педагогики учёный широко оперирует термином «стремление к развитию», хотя не дает четкой трак-

товки его. По Вахтерову, «стремление к развитию не есть нечто, однажды навсегда данное ребенку. Оно определяется не только наследственностью, но и внешними факторами, влиянием общества, школы, воспитания, личного опыта и переживаний [2, с. 360]. Таким образом, утверждает В.П. Вахтеров, «развитие ребенка является результатом этих двух факторов: во-первых, внутренних стремлений к развитию и, во-вторых, влияния окружающей среды. Приспособление ребенка к среде и приспособление самой среды к потребностям ребенка - вот задача воспитания. …На первый план должно быть поставлено естественное стремление к развитию, живущее внутри самого ребенка; и дело педагога предоставить простор для нормального осуществления этого стремления, снять путы и искусственные преграды, лежащие на этом пути и искажающие развитие ребенка» [1, с. 578–579]. Помощь ребенку в реализации стремления к развитию является главной задачей современной педагогической психологии, что подтверждается актуальностью проблемы психологического сопровождения детской одарённости в современной науке.

В.П. Вахтеров рассматривал обучение как средство умственного и нравственного развития подрастающих поколений. Важно указание педагога на то, что «для гармонического развития внимания, памяти и воображения нельзя ограничиваться одной какой-нибудь отраслью знаний» [2, с. 155]. Любым специалистам «нужны и развитая память, и умение сосредоточить свое внимание на вопросах, какие выдвигает перед ними жизнь, и наблюдательность, и здравый, развитой рассудок, и светлое, разумное миросозерцание... Общее образование – самый надежный фундамент, и без него у нас не будет ни хороших ремесленников, ни хороших врачей, юристов и ученых» [2, с. 264–265].

Органической частью педагогической психологии и развивающей педагогики является индивидуализация обучения и воспитания. В.П. Вахтеров отводит должное место индивидуализации, многократно напоминает, что каждый ребенок неповторим; дети различаются друг от друга в мышлении, чувствах, желаниях, действиях. «Каждый ребенок стремится к развитию по-своему, у каждого ребенка своего темп и периоды развития; потому школьное образование должно стать достаточно эластичным, свободным от шаблонов, допускающим разные программы обучения; пренебрежение индивидуальным развитием ведет к задержке развития нации и всего человеческого сообщества. Новая педагогика, признавая в основе человече-

ской природы стремление к прогрессивному развитию, требует самого бережного отношения к природным наклонностям и стремлениям ребенка. Как бы мал ни был ребенок, но это будет драгоценная человеческая жизнь с определенными стремлениями к прогрессивному развитию, и наша обязанность удовлетворить ее и содействовать развитию всего, что есть в этих стремлениях человеческого и нормального... Кроме того, мы должны сообразоваться с индивидуальными стремлениями детей, идти навстречу их просыпающимся интересам, способностям и наклонностям и развивать их в момент их проявления» [2, с. 344].

В.П. Вахтеров видел сложность и трудность задачи – осуществить во всей полноте индивидуализацию: сколько людей на свете, столько получается воспитательных систем. Он считал возможным до известной степени облегчить эту задачу разделением детей на типы и предложил свою типологию по признаку преобладающих склонностей.

Ценны идеи В.П. Вахтерова в разработке методологии и методов развивающего обучения. По степени влияния на умственное развитие обучаемых учёный разделяет все применяемые способы и приемы обучения на две группы, две категории. К первой группе он относит те приемы, когда учитель имеет в виду возбудить самодеятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами. Они сами делают выводы из данных материалов, фактов и цифр, а когда возможно, то сами же делают и наблюдения... Здесь ученик ставится в положение изобретателя: он сам делает открытия и изобретения, он сам переживает тот умственный процесс и те же чувства, которые переживал творец и изобретатель... [2, с. 148]. Ученики сами эти материалы классифицируют, комбинируют, сравнивают, находят в них сходства и различия, обобщают.

Таким образом, построенный учебный процесс позволяет успешно развивать ум, сметливость, способность к суждению, личную инициативу, привычку к самопроверке, стремление доходить до всего самому, наблюдательность, творчество, критическое восприятие чужого мнения. Все способы обучения, характеризующиеся высокой познавательной активностью, самостоятельностью и развитием

учащихся, педагог обобщенно называет сократическим [или эвристическим] методом.

Вторую группу методов В.П. Вахтеров называет «дидактическим методом». Они, по мнению автора, рассчитаны на скорое натаскивание или выгонку учеников к экзамену, на пассивное восприятие механическим путем возможно большего количество сведений, на быстрое запоминание готовых выводов, решений, правил и формул, на усвоение слов, слов и слов, на быструю дрессировку учащихся [2, с. 150]. В дидактическом методе главную роль играет слово, учительское или книжное; все выводы, обобщения, правила, положения преподносятся в готовом виде; цель учения сводится к тому, чтобы понять, запомнить и воспроизвести слова учителя. В результате, утверждает В.П. Вахтеров, «из детей приготовляются идеальные рабы, умственные автоматы, не способные рассуждать, принимающие всё на веру, не приученные наблюдать, классифицировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, находить причинные связи, проверять себя и других...» [2, с. 150].

«...Дело совсем не в том, как скорее подготовить учеников к экзамену, как быстрее выполнить программу, - все дело в том, чтобы развить умственные силы учащихся, а этого можно достигнуть только применением, где следует, эвристического метода преподавания» [2, с. 154]. Если бы эвристический метод преобладал в школе, считает учёный, то способность людей делать открытия, их творческие проявления в тысячу раз превосходили бы то, что наблюдается на практике.

Часто исследователи-педагоги, увлеченные своей идеей, начисто отвергают иные подходы. Этого не случилось с В.П. Вахтеровым. У него нет полного отказа от дидактического метода. «Оба метода уместны при изучении одного и того же предмета, но «всякому овощу свое время», и надо хорошо знать, когда уместен один метод, когда – другой» [2, с. 150].

В.П. Вахтеров разбирает множество способов, подходов, приемов, повышающих познавательную активность детей и способствующих их общему развитию (схемы, графики, простейшие опыты и т.д.). «Существенным делом является не только то, какие знания приобрел ученик, а еще и то, как он приобрел их, какова была личная работа, пережил ли он тот логический и психологический процесс, какой переживали исследователи и изобретатели данной науки, часто

ли пользовался он наиболее важными приемами и обратилось ли пользование ими в привычку» [1, с. 386–387].

При отборе содержания образования, выборе методов обучения, организации учебной работы, создании различных типов школ основным критерием, по В.П. Вахтерову, должно быть развитие школьников. Автор утверждает, что «необходимо выяснять какие материалы лучше всего содействуют умственному и нравственному развитию ребенка; обращать самое главное внимание на знания и упражнения, развивающие мыслительные способности ребенка» [2, с. 260]; помнить, «что всякое знание, всякое новое впечатление получает цену лишь тогда, когда оно содействует правильному развитию» [2, с. 359].

К этому вопросу примыкает проблема трудности в учебной работе и мотивации учебной деятельности. «Очень часто мы видим ребенка, заинтересованного мудреною задачею, требующею от него устойчивой, напряженной работы мысли; и еще чаще мы видим рассеянного, скучающего ребенка, занятого самым легким, но бесцельным и бессодержательным упражнением. Нужно избегать непосильных задач, – это правда; но нечего бояться серьезной работы, в меру сил ученика» [1, с. 346]. «Ни одна работа не должна быть ни слишком трудной, ни слишком легкой» [2, с. 84]. В.П. Вахтеров доказывал, что для успешного развития ребенка нужно постоянно ставить задачи все более сложные, иначе он будет топтаться на одном месте в развитии. Действительно, постоянное преодоление посильных трудностей является движущей силой развития, мотивирует на дальнейшую познавательную активность.

У В.П. Вахтерова, как у всех сторонников развивающей педагогики и развивающего обучения, четко проходит мысль о ненасилии над ребенком, внутреннем стимулировании, возбуждении интереса к учению: «Всё – для гармонического развития нормальных природных задатков ребенка, соответственно со стремлениями ребенка к прогрессивному развитию, всё – добровольными усилиями самого ребенка, и ничего насилием». В.П. Вахтеров говорит об интересе как эмоциональном факторе, и в этом с ним трудно не согласиться: «И задача каждого урока не в том, чтобы исчерпать до дна каждую тему, но [и это главное] в том, чтобы возбудить интерес, чтобы у детей явились вопросы, сомнения, желание узнать о предмете еще больше, чтобы блестели оживлением их глаза, румянились щеки...

Интерес к уроку возбуждает ум, внимание, память, воображение, воспитывает любовь к знанию, закрепляет приобретенные сведения, возбуждает самодеятельность ребенка» [2, с. 145].

Таким образом, В.П. Вахтеров рассматривал обучение и воспитание как процесс, как нечто находящееся в постоянном движении, изменении, развитии. Учёный придавал идее развития исключительное значение, считая, что она может объяснить все накопленные к тому времени знания о воспитании, образовании, обучении, систематизировать эти знания, а также стать надежным инструментом дальнейших исследований закономерностей процесса развития и формирования личности. Идеи учёного актуальны, так как принципы развития, детерминизма, личностного подхода являются основополагающими методологическими принципами современной отечественной психологической науки.

Литература

1. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. – М.: Изд. Т-ва И.Д. Сытина, 1913. – 583 с.
2. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987.

Т.Н. Петрова
студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, Россия
Научный руководитель – ***Э.В.Тихонова,***
кандидат психологических наук, доцент

ВКЛАД Б.Г. АНАНЬЕВА В РАЗРАБОТКУ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ – ОТ ИДЕИ К ВОПЛОЩЕНИЮ

Аннотация. В статье приводится исторический обзор развития проблемы педагогической оценки отечественным психологом Б.Г. Ананьевым. Анализируется ее понимание и значение в отечественной науке в дореволюционный и послереволюционный периоды, в том числе на современном этапе. Представлен краткий обзор основных идей по проблеме. Исследование проводилось путем анализа и обобщения научно-психологической и педагогической литературы по данному вопросу.

Ключевые слова: психология; история психологии; послереволюционная психология; Б.Г. Ананьев; Петербургская психологическая школа; проблема; оценка; педагогическая оценка; личность; оценочные отношения.

T.N. Petrova

DEPOSIT B.G. ANANYEVA IN DEVELOPING THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL EVALUATION – FROM IDEA TO IMPLEMENTATION

Abstract. The article provides a historical overview of the development of the problem of pedagogical assessment by a domestic psychologist B.G. Ananyev. It analyzes its understanding and significance in domestic science in the pre-revolutionary and post-revolutionary periods, including at the present stage. A brief overview of the main ideas on the problem is presented. The study was carried out by analyzing and summarizing the scientific, psychological and pedagogical literature on this issue.

Keywords: psychology; history of psychology; post-revolutionary psychology; B.G. Ananyev; Petersburg School of Psychology; problem; assessment; pedagogical assessment; personality value relationship.

В послереволюционный период отечественная психология получила свое дальнейшее развитие. Среди психологов того времени выделяется Б.Г. Ананьев – выдающийся отечественный ученый, сделавший большой вклад в развитие психологии как науки, и в частности в становление петербургской психологической школы.

В данной статье нас интересует, прежде всего, разработка вопроса педагогической оценки. На наш взгляд, важно знать и понимать исторический аспект развития данной проблемы, сохраняющей актуальность и в настоящее время. Как писал сам Б.Г. Ананьев: «Очень часто простое незнание истории науки приводит не только к излишним повторениям … » [3].

В первую очередь важно знать с чего все началось. Исследованию педагогической оценки предшествовало то, что еще в дореволюционный период существовали некоторые воззрения на оценивание. Так П.Ф. Каптерев писал, что отметка, выраженная цифрой, не указывает на «связь ответа с личностью и обстановкой», не говорит «как получился этот результат, каковы именно его свойства, достоинства и недостатки». Он предлагал «вместо цифровых отметок … проставлять письменные характеристики учащихся, их отношения к занятиям, их недочетов и их успехов». К.Н. Вентцель считал, что обучение, должно быть основано на «методе сопровождения в ребенке творческих сил», должно «помочь ему самому собственными усилиями до-

биться ответа» на вопрос. Контроль учителя призван направлять ученика по правильному пути в процессе обучения [2].

Переломным моментом для отечественной психологии стали 20-е годы XX века. Именно в это время из нее изгонялось все старое, не соответствовавшее марксистским взглядам, и на его месте появлялось новое. Таким образом, смена политического строя в стране сыграла значительную роль в становлении новой науки [6, с. 32]. Современные историки психологии отмечают, что политические взгляды И.В. Сталина сыграли существенную роль в развитии многих вопросов, в том числе и в развитии отечественной науки [5].

Именно в это время появляется новый взгляд на личность. Ученые приходят к выводу о том, что проблема личности в психологии имеет особое положение. Но стоит отметить, что вплоть до 1930 года она не имела теоретического отражения. Лишь после 1931 года данная проблема впервые была включена в учебные пособия и стала занимать исключительное, можно сказать принципиальное положение. Как отмечал сам Борис Герасимович, в это время не хватало фактической разработки данного вопроса. Он говорит о том, что крайне малое, ничтожное, количество ученых занималось разработкой проблемы личности и характера. Среди них выделялись в основном западные коллеги (Юнг, Кречмер и другие). Это оказывало влияние, прежде всего, на состояние отдельных сторон вопроса [4, с. 236–237].

Б.Г. Ананьев отмечает, что данных, которые имелись, недостаточно. Науку уже не могли удовлетворить только общие положения, ей стали необходимы новые факты [4, с. 237]. Этим ученый говорит нам о том, что в действительности ощущалась нехватка конкретных практических данных по проблеме личности.

Из приведенных данных можно сделать вывод о том, что на развитие исследуемой проблемы оказали влияние не только крупные перемены в социально-экономическом и политическом устройстве страны, но и изменения в развитии гуманитарных наук, в том числе и психологии, так как очевидным становилась недостаточность имеющихся на тот момент знаний.

В своем выступлении на научной сессии Института мозга по вопросам психологии 19 июня 1935 года Б.Г. Ананьев отмечает, что в рамках изучения личности им разрабатывается проблема отношений, которой уделялось внимание еще Лазурским и Штерном в буржуазной психологии личности. Он отмечает, что проблема личности непо-

средственно связана с руководством этой личностью, ее воспитанием и формированием [4, с. 237].

Стоит отметить, что значительное влияние на разработку многих проблем педагогической психологии, в том числе и проблемы педагогической оценки, оказала реконструкция народного хозяйства на основе технической революции в первую пятилетку. Именно в этот период появилась потребность в изучении интересов подрастающего и обучающегося молодого поколения. Так в 1932 году создается сектор психологии (бывший отдел труда Института мозга им. В.М. Бехтерева), включающий ряд лабораторий, в работу которого включается Б.Г. Ананьев [3]. В это время он одним из первых в СССР организовал школьную психологическую службу [5].

Ученый предложил понимать отношения в проблеме личности как оценочные. Сам он писал следующее: «... Мне представляется, что нам нужно найти такой вид отношений, который позволил бы нам подойти хотя бы к одной разновидности отношений руководства и развития, отношений воспитания, всей системы организационно-воспитательных мероприятий и формирования индивидуальных особенностей. Мне кажется, что в этом отношении одну из разновидностей составляют оценочные отношения» [4, с. 238]. В связи с этим, он обозначил новую проблему, которая касалась не столько деткой или общей психологии, сколько была на стыке психологии педагогической и социальной, а значит, носила междисциплинарный характер. Это была проблема педагогической оценки. Именно в период с 1933 по 1935 гг. лабораторией под руководством Б.Г. Ананьева и разрабатывался этот вопрос. Здесь ученый совместно с Л.Ю. Богомаз, А.Н. Давыдовой, Л.И. Сергеевым и другими провел цикл педагогических исследований. Собранный фактический материал по проблеме он представил в своей монографии «Психология педагогической оценки» [3].

Борис Герасимович дает интерпретацию обозначенной проблемы. Он пишет, что в педагогическом процессе оценка представляет собой «частный вид непосредственного руководства развитием» [4, с. 241]. Она является обязательным условием дальнейшего психологического развития школьников, так как оказывает влияние на формирование индивидуальных особенностей. Ученым были выделены функции и стадии оценки педагога. Среди функций он выделил главные: ориентирующую и стимулирующую и дал им подробное описание. Также им было отмечено то, что оценка не статична, а ди-

намична, то есть она проходит эволюцию, преобразуется в процессе обучения. В зависимости от критерия Б.Г. Ананьев выделил несколько видов оценок. Представил ряд типичных субъективных тенденций и ошибок при оценивании. Он обратил внимание на влияние оценки на развитие самооценки личности школьника [7, с. 121].

Заслуга ученого заключается в том, что именно Б.Г. Ананьев впервые и наиболее полно с психологической точки зрения разработал проблему педагогической оценки [7, с. 120].

В последующие годы внимание к выше изложенной проблеме ослабевало. Исследования по ней крайне немногочисленны [7, с. 120]. Но несмотря на это в конце 50-х – начале 60-х гг., когда начался новый этап развития отечественного образования, возобновились дискуссии о недостатках системы оценки. В 80-х – 90-х гг. Ш.А. Амонашвили исследует воспитательную и образовательную функции оценки [3]. А на период 2000 годов проблема педагогической оценки вообще была поставлена под сомнение [7, с. 120].

Несмотря на это, на наш взгляд, в современных условиях внедрения образовательных стандартов и тесного сочетания педагогики и психологии в образовательном процессе школы взгляды ученого обретают популярность. Ведь в ходе наблюдений и поставленных экспериментов ученый пришел к выводам и положениям, которые не теряют своей актуальности и в настоящее время.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избр. психол. труды. Т. 2. – М., 1980. – 287 с.

2. Варакута А.А. Гуманизация образования и системы педагогической оценки в историческом аспекте // В сборнике: Гуманизация образовательного пространства Материалы международной научной конференции [Электронное издание]. – 2016. – С. 175–186.

3. Драпкина С.Е. Вклад Б.Г. Ананьева в советскую психологическую науку / С.Е. Драпкина, М.Я. Полякова // Вопр. Психологии. – 1982. – № 6. – С. 138–145.

4. Логинова Н.А. Борис Герасимович Ананьев: Биография. Воспоминания. Материалы. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – 376 с.

5. Малькова М.В. Б.Г. Ананьев – жизнь, научные взгляды и деятельность ученого // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т.4. – №2. – С. 47–53.

6. Щебетенко А.И. Профессор Вольф Соломонович Мерлин. Жизнь в психологии и среди людей (Историко-психологический очерк). – Пермь: ПГИК, 2016. – 426 с.

7. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

В.П. Позняков
доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник
ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

Е.А. БУДИЛОВА О РАЗРАБОТКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В РОССИЙСКОЙ ПСИХИАТРИИ

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

Аннотация. Статья посвящена анализу представлений Е.А. Будиловой о разработке социально-психологических проблем в российской психиатрии, опубликованных в монографии «Социально-психологические проблемы в русской науке». Отмечается, что, по мнению Е.А. Будиловой, зарождение и развитие научной социальной психологии в России девятнадцатого века происходило в тесной связи с разработкой и решением практических, социально-значимых проблем (в данном случае – проблем психиатрической практики). Разработка социально-психологических проблем в русской науке изначально носила междисциплинарный характер. Исследования проводились на стыке социальной психологии как становившуюся в тот период отрасли психологической науки и психиатрии как отрасли медицины. Важным достоинством вклада Е.А. Будиловой в разработку проблем истории отечественной социальной психологии является последовательное утверждение идеи о том, что становление и развитие российской социальной психологии проходило параллельно и во многом независимо от становления и развития социальной психологии в других странах.

Ключевые слова: социальная психология, психиатрия, история психологии, теоретические и методологические проблемы.

V.P. Poznyakov

E.A. BUDILOVA ABOUT DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN THE RUSSIAN PSYCHIATRY

Annotation. The article is devoted to the analysis of E. A. Budilova's ideas about the development of social and psychological problems in Russian psychiatry, published in the monograph "Social and psychological problems in Russian science". It is noted that, according to E. A. Budilova, the origin and development of scientific social psychology in Russia of the nineteenth century occurred in close connection with the development and solution of practical, socially significant problems (in this case – the problems of psychiatric practice). The development of social and psychological problems in Russian science was originally interdisciplinary. The research was conducted at the intersection of social psychology as a branch of psychological science and psychiatry as a branch of medicine. An important advantage of the contribution of E. A. Budilova in the development of problems of the history of Russian

social psychology is a consistent statement of the idea that the formation and development of Russian social psychology took place in parallel and largely independent of the formation and development of social psychology in other countries.

Keywords: social psychology, psychiatry, history of psychology, theoretical and methodological problems.

В фундаментальной монографии, посвящённой истории становления российской социальной психологии, Е.А. Будилова (подробнее о ней см.[1; и др.]) рассматривает постановку и разработку проблем социальной психологии в смежных отраслях научного знания и социальной практики [2, с. 19–317]. К их числу автор относит и психиатрию, которая как отрасль научной медицины складывалась в России в первой половине девятнадцатого столетия. Автор отмечает, что в России научную психиатрию изначально отличали гуманистическая направленность и материалистическое понимание психических явлений, в том числе, психических заболеваний, как функций нервной системы и результатов воздействия неблагоприятных социальных условий. В качестве яркого примера подлинного гуманизма по отношению к людям, страдающим психическими заболеваниями, автор приводит слова П.П. Малиновского, автора одного из первых учебных пособий по психиатрии: «святой долг каждого из нас (врачей-психиатров – В.П.), по возможности улучшить судьбу таких людей, в числе которых многие были честны, умны, трудолюбивы, полезны, добры, отличались талантами, семейными добродетелями, любовью к ближнему, а в числе этих людей было много таких, в которых ярко блистали искры дара божьего – душевные способности… и большая часть этих людей терпела лишения, и скорби, и горе, просила сострадание у своих братьев – богатых невежд и холодных эгоистов – и была грубо и бессострадательно отталкиваема: и эти люди, эти несчастные, которые по своей душе и талантам могли бы быть украшением общества, были оскорбляемы, презираемы, гонимы, плакали кровавыми слезами и всё работали для своей идеи, для семейного счастья, для пользы общей, и все не изменяли ничему святому и высокому... Но телесный состав их был потрясен в своём основании… но страшные нравственные пытки изнурили его… и эти люди пали под несчастьем, величайшим из несчастий человеческих… Эти люди стали помешанными» [8, с. 24]. Эти слова, наполненные не только глубоким и искренним состраданием к душевно больным людям, но и пафосом обличения неблагоприятных социальных условий, ставших причиной

их страданий, и сейчас звучат крайне актуально (об исследованиях в ИП РАН см., например [3; и др.]).

Материалистическое понимание психических явлений, характерное для представителей передовой российской психиатрии, отчётливо проявлялось в трудах ведущих русских психиатров В.М. Бехтерева, С.С. Корсакова, В.Х. Кандинского, П.И. Ковалевского и др., которые последовательно отстаивали материалистическое учение о психике, сформулированное в работе выдающегося русского учёного И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга». Е.А. Будилова справедливо отмечает, что во второй половине девятнадцатого века, когда в российской (да и мировой) психологии господствовали идеалистические представления о психических явлениях, далеко не только физики, но и психиатры положили начало экспериментальным исследованиям в психологии (о современных работах см., например [6, 11, 13]), главными научными проблемами которых было изучение взаимосвязей психических явлений и функций мозга, явлений внутреннего мира человека и явлений внешнего, в том числе, социального мира. Именно при клинике душевных болезней медицинского факультета Императорского Казанского университета выдающийся русский ученый В.М. Бехтерев открыл в 1885 г. первую в России экспериментальную психофизиологическую лабораторию, а после перехода в Петербургскую военно-медицинскую академию организовал психологическую лабораторию при академической клинике нервных болезней. В конце девятнадцатого века экспериментально-психологические исследования проводились при клиниках нервных болезней ряда университетов, в том числе Московского, Харьковского и Юрьевского (Дерптского). При этом отличительной характерной особенностью русской психиатрической мысли, по мнению Е.А. Будиловой, было неизменное внимание к социальным и социально-психологическим факторам и причинам психических заболеваний. Анализируя высказывания ведущих российских психиатров того времени, автор отмечает: «Принимая взгляд на детерминацию психической деятельности внешними причинами, психиатры усматривали эти причины в материальном положении больного и его семьи, в его общественном статусе, семейном положении, деятельности, отношениях с окружающими людьми, связанными с ним, в семье, в совместной работе, а также в той или иной форме его общественных связей» [2, с. 212]. Такое понимание взаимосвязи психических и социальных явлений, по сути, закладыва-

ло теоретические основы построения и развития российской социальной психологии.

Серьёзный вклад в понимание и научное изучение социальной психологии личности внесли работы ведущих российских психиатров С.С. Корсакова, В.Х. Кандинского, П.Б. Ганнушкина и др., посвящённые описанию и анализу психопатических проявлений личности. Наблюдения, исследования и размышления, складывавшиеся в процессе практической работы психиатров с больными людьми, не только способствовали более глубокому пониманию психологических особенностей личности, её типологии, но и в дальнейшем, в наиболее сложный для российской психологической науки период, дали возможность и заложили фундамент продолжения научных исследований в области психологии личности в рамках медицинской практики (См., например [9 и др.]).

Специальным направлением в психиатрической теории и практике, наиболее тесно связанным с проблемами социальной психологии, стали исследования массовых психических заболеваний, получивших название психических эпидемий. В.Х. Кандинский на основе психологического анализа обширного исторического материала приводит многочисленные примеры того, как определённые чувства и идеи, побуждения и стремления охватывают массу людей и обусловливают ряд одинаковых действий. Говоря современным научным языком, речь идёт о массовых социально-психологических явлениях, которые, в случае их выраженной аномальности, носят характер массовых душевных расстройств. В работе «Нервно-психический контагий и душевные эпидемии» В.Х. Кандинский даёт детальное описание многочисленных вариантов таких массовых психических заболеваний, объясняя их возникновение и протекание психологическими механизмами внушения, заражения и подражания – «нервно-психическим контагием», по терминологии автора [5]. По сути, в этой работе автор сформулировал социально-психологические проблемы массового сознания и поведения, которые и сегодня представляют большой научный и практический интерес [4; и др.] Очень современно и актуально звучат сегодня его слова: «Человек есть существо, одарённое разумом и свободною волею; как же согласовать это с фактами слепого неразумия масс, когда тысячи людей бросаются по одному и тому же пути, часто ведущему к гибели, не рассуждая, не думая, как будто увлекаемые какой-то роковой силою» [5, с. 156].

Поскольку в качестве эмпирических примеров проявления феноменов и механизмов массового сознания и поведения автор рассматривает случаи явного нарушения нормы, носящие характер «душевных эпидемий», для их обозначения В.Х. Кандинский использует медицинский термин «контагиозность», буквально означающий «заражение». Однако применительно к рассматриваемым автором примерам термин «заражение» носит, скорее, метафорический характер, поскольку механизмы такого «заражения» принципиально отличаются от механизмов заражения инфекционными заболеваниями. Механизмы нервно-психи-ческой контагиозности связываются автором с социально-психологическими явлениями, сопровождающими процесс общения и взаимодействия людей: внушением, подражанием и пр. При этом в качестве существенных факторов, способствующих появлению и распространению «нервно-психических эпидемий», авторы, в частности А.А. Токарский, указывают на социальные, политические и экономические причины. По его мнению, религиозные психические эпидемии нередко возникали после больших народных бедствий (войн, эпидемий и т.д.) [14]. Религиозные представления играли важную роль в возникновении и протекании таких распространённых среди российского (особенно сельского) населения, как кликушество, мерячение и пр. Так, Н.В. Краинский, директор Колмовской психиатрической больницы в Нижегородской губернии, изучая кликушество и другие нервно-психические эпидемии, пришёл к выводу, что важную роль в распространении подобных явлений играли монастыри, где в то время проводились специальные службы для «бесноватых». Вот что пишет автор о роли русских монастырей в распространении психических эпидемий: «По монастырям во время службы, на крестных ходах и богомольях у чудотворных икон можно видеть массу кликуш, впадающих в состояние припадков. Эти припадки сильно поражают производимым ими впечатлением на окружающих и бурная картина виденного припадка хорошо запечатлевается в памяти простодушной поселянки, пришедшей на поклонение святыне из глухой русской деревни. Здесь большинство русских кликуш воспринимает и бессознательно обучается тем проявлениям болезни, которые они позже, когда становятся сами кликушами, воспроизводят благодаря болезненному подражанию» [7, с. 175].

В.М. Бехтерев, написавший предисловие к книге Н.В. Краинского, также считает, что кликушество и порча в значительной мере обя-

заны своим происхождением бытовой стороне жизни русского народа. Согласен автор предисловия и с мнением Н.В. Краинского о роли русских монастырей в распространении психических эпидемий. Однако в качестве социально-психологических факторов и механизмов, способствующих возникновению и распространению психических эпидемий, автор указывает на феномены внушения, патологического подражания, характерные для психологии толпы.

Подводя итог историко-психологическому анализу связей между психиатрией и психологией в российской науке и практике второй половины девятнадцатого века, Е.А. Будилова отмечает, что эти взаимосвязи способствовали привлечению внимания ученых к таким важным социально-психологическим явлениям, как межличностное общение и взаимодействие, массовые психические явления, феномены психологического воздействия, внушения, психического заражения и подражания. Указанные социально-психологические явления и связанные с ними проблемы не потеряли своей актуальности и сегодня (см., например [10, 12; и др.]).

С историко-психологической позиции особенно важными представляются мысли автора о том, что зарождение и развитие научной социальной психологии в России девятнадцатого века происходило, во-первых, в тесной связи с разработкой и решением практических, социально-значимых проблем (в данном случае – проблем психиатрической практики). Во-вторых, разработка социально-психологических проблем в русской науке изначально носила междисциплинарный характер. Исследования проводились на стыке социальной психологии как отрасли психологической науки и психиатрии как оформлявшейся отрасли медицины. В-третьих, становление российской социальной психологии изначально протекало в тесной связи с развитием естественно-научного направления в психологии, при том, что в рассматриваемый исторический период (вторая половина девятнадцатого века) господствующими в официальной психологической науке были идеалистические и религиозно-философские представления о душе как предмете психологии. Материалистические, по своей сути, взгляды на психические явления были связаны не только с представлениями о связи психических явлений с функциями мозга как их материального субстрата, но и с представлениями о связи психических, а точнее – социально-психологических, явлений, с явлениями социальной, общественной жизни, в которой роль матери-

альных, объективных факторов признавалась весьма важной. И, наконец, в-четвёртых, важным достоинством вклада Е.А. Будиловой в разработку проблем истории отечественной социальной психологии является последовательное утверждение идеи о том, что российская социальная психология не является заимствованием идей и исследований западной социальной психологии. Становление и развитие российской социальной психологии проходило параллельно и во многом независимо от становления и развития социальной психологии в других странах. Оно имело собственные научные корни и специфические социальные проблемы и явления как объекты их социально-психологического исследования.

Литература

1. 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.

2. 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.

3. Журавлёв А.Л. Психологические факторы физического и психического здоровья человека (по материалам исследований ИП РАН) // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 107–117.

4. Журавлёв 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.

5. Кандинский В.Х. Нервно-психический контагий и душевные эпидемии // Общепонятные этюды Виктора Кандинского. – М.: Изд-во А. Ланга, 1881.

6. Когнитивные исследования. Выпуск 7 / отв. ред. Д.В. Ушаков, А.А. Медынцев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.

7. Краинский Н.В. Порча, кликушество и бесноватые как явления русской народной жизни. – Н. Новгород, 1900.

8. Малиновский П.П. Помешательство, описанное так, как оно является врачу и практике. – М.: Медгиз, 1960.

9. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.

10. Павлова Н.Д., Журавлев А.Л. Предисловие // Психологическое воздействие в межличностной и массовой коммуникации. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 5–7.

11. Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / отв. ред. В.А. Барабанщиков и др. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

12. Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия / под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

13. Современная экспериментальная психология: В 2-х томах. Том 1 / под ред. В.А. Барабанщикова и др. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

14. Токарский А.А. Психические эпидемии // Вопросы философии и психологии. – М., 1891. Год IV, кн. 5 (20). – С. 203–223.

Е.Н. Трухманова

кандидат психологических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал ННГУ,
г. Арзамас, Россия

ИДЕИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ТРУДАХ В.П. ВАХТЕРОВА

Аннотация. В статье рассматриваются научные воззрения Василия Порфирьевича Вахтерова, известного русского педагога конца XIX – начала XX века, анализируется его вклад в психологию обучения. Раскрываются идеи В.П. Вахтерова о необходимости и возможностях развития личности ученика в образовательном процессе, о гуманизации школьного обучения, о профессионально-значимых качествах учителя и его влиянии на ребенка, о значении индивидуального подхода в школьной практике, о роли нравственности в становлении личности.

Ключевые слова: история психологии, В.П. Вахтеров, новая педагогика, развитие личности ребенка, индивидуализация воспитания, развивающий эффект обучения, эвристический метод, психологические аспекты педагогической профессии, нравственная сфера личности.

E.N. Trukhmanova

IDEAS OF DEVELOPMENTAL EDUCATION IN THE WORKS OF V.P. VAKHTEROV

Annotation. The article considers the scientific views of Vasily Porfiryevich Vakhterov, a famous Russian teacher of the late XIX – early XX century, analyzes his contribution to the psychology of education. Reveals the ideas of V.P. Vakhterov about the need for and possibilities of development of child's personality in the educational process, on humanization of school education, on vocational and important qualities of a teacher and its impact on the child, the importance of individual approach in the school practice, the role of morality in the formation of the personality.

Keyword: history of Psychology, V.P. Vakhterov, new pedagogy, the development of child’s personality, individualization of education, a developing learning

effect, heuristic method, psychological aspects of the teaching profession, the moral sphere of personality.

Среди плеяды талантливых российских педагогов-мыслителей второй половины XIX века, чьи прогрессивные идеи опередили свое время, заслуженное место принадлежит Василию Порфирьевичу Вахтерову (1853–1924 г.). Его педагогические воззрения расценивались современниками как крамольные, слишком смелые, революционные, что неудивительно, учитывая состояние системы школьного обучения того времени.

В аналитической статье «О народном просвещении и организации его в России», опубликованной в 1901 г., профессор Харьковского университета И.П. Скворцов указал на основные недостатки средней школы – догматизм, бессистемность знаний, отрыв от реальной жизни, и охарактеризовал школьную практику как «…схоластическое обучение, <…> забивающее детскую память разного рода мало или совсем неудобоваримыми сведениями, в ущерб самостоятельному мышлению и простому здравому смыслу» [6, с. 14–15].

Выпускники выходят из такой школы «…непривычные ни мыслить вообще, ни наблюдать, ни самостоятельно оценивать наблюдаемое, отягченные грудой бесполезного знания, но с малым грузом полезного…» [6, с. 9–10]. Происходит это, по мнению И.П. Скворцова, по причине пренебрежительного отношения «к «сухой, неинтересной» науке, а в случае нужды – обращение к привычному способу учения, к зазубриванию «записок», «кратких курсов», «подробных конспектов» и т.п. для экзаменов» [6, с. 10].

Кроме того, сложившаяся практика обучения не принимала в расчет «личных особенностей» ребенка и представляла «…собой рода Прокрустово ложе, на котором насильственно вытягивают одних и обрезывают ноги другим, что и выражается в громадном количестве отбросов школьного производства, действительно имеющего теперь характер промышленного» [6, с. 17].

И.П. Скворцов отмечал, что результатом подобной системы становится «…озлобление против школы, даже в прямой к ней ненависти не только детей, но и родителей» [6, с. 11].

Очевидно, что в этих условиях призывы В.П. Вахтерова пробуждать «собственную активность» ученика, формировать у него «способность к самостоятельной творческой работе», «развивать личность воспитанника», и т.п. вызывали, по меньшей мере, недо-

умение и непонимание не только в учительской среде, но и среди коллег, чиновников образования.

Последовательно отстаивая концепцию всеобщего начального образования, критикуя «авторитарно-карательную» педагогику в церковноприходских школах, В.П. Вахтеров испытывал на себе значительное политическое и общественное давление: его обвиняли в «неблагонадежности», «пропаганде социалистических идей», считали «рьяным службистом-чиновником» [4, с. 90].

Трудам В.П. Вахтерова суждено было долгое забвение и последующее возрождение и творческое осмысление. Только в 50-е годы XX века начинается переоценка педагогических идей Василия Порфирьевича, признается его вклад в развитие педагогики и методики начального обучения. В 1961 г. издается книга «В.П. Вахтеров, его жизнь и работа», написанная женой Эмилией Орестовной Вахтеровой. В 1987 г. опубликован сборник трудов В.П. Вахтерова «Избранные педагогические сочинения», куда вошли его статьи и очерки по проблемам нравственного воспитания в начальной школе, методологии обучения, взаимосвязи общего и профессионального образования, и др.

Научное творчество Василия Порфирьевича невозможно рассматривать в отрыве от его личности и жизненного пути, во многом по причине того, что формирование его как ученого-гуманиста, педагога-новатора шло не благодаря, а вопреки обстоятельствам жизни.

Родился В.П. Вахтеров в городе Арзамасе Нижегородской губернии, в очень бедной семье. Его отец, будучи человеком грамотным и начитанным, перебивался, тем не менее, случайными заработками, поэтому дети (Василий и две его сестры) часто голодали. Страдали они и от невыносимого характера главы дома: выпив, он становился угрюмым, злым, бил жену, унижал и изводил скупостью близких. «Тяжелые переживания детства, ужас перед жестокостью пьяного отца, страх и боль за любимую мать наложили отпечаток на психику Василия Порфирьевича, – писала Э.О. Вахтерова, – больше всего он боялся оказать давление на кого-нибудь и горячее всего защищал свободу личности и особенно личности ребенка как неумеющего защитить себя» [4, с. 44].

Отданный восьмилетним мальчиком в Арзамасское духовное училище, маленький Василий пережил тягостные впечатления от скучного, построенного на тупой зубрежке обучения, отвратительно-

го обычая сечь розгами за малейшие проступки. В то же время, учеба открыла для него одну из немногих радостей – чтение книг, ставшее «всепоглощающей манией»: «…убогая церковная библиотека составляет самое светлое, дорогое воспоминание моей арзамасской жизни, всего моего детства», – вспоминал позднее Вахтеров. [4, с. 48].

Именно книги (вначале – православная духовная литература, позднее – произведения Гоголя, Дюма, Некрасова и др.) дали ему «потрясающие впечатления», «изумление, граничащее с восторгом», пробудили вдумчивую наблюдательность, трогательное сочувствие к бедным и униженным людям, глубокую внутреннюю отзывчивость к их нуждам, и, в сочетании с собственным опытом безотрадного детства, укрепили стремление «служить народу». Книги подсказали и путь «служения» – стать учителем, бороться с невежеством, нести просвещение в массы. «Чем больше я читал педагогических книг, тем сильнее воодушевлялся задачами народного учителя, и притом не только как средством сближения с народом … а прямо задачами воспитания и образования подрастающих поколений народа» [4, с. 51].

Имея за плечами опыт обучения в Нижегородской духовной семинарии, в 1871 г. девятнадцатилетний В.П. Вахтеров сдал экзамен на домашнего учителя и получил назначение в Васильсурское городское начальное училище, где пробыл непродолжительное время. Далее – перевод в Ардатов Нижегородской губернии, в уездное народное училище. И везде свою «миссию» (как он называл педагогическую деятельность) Василий Порфирьевич начинает в первую очередь с заботы о пополнении библиотек, используя для этого любую возможность – благотворительные сборы, обращения к меценатам, ходатайства к земствам, покупку книг на собственные скудные средства.

В период работы в Ардатове Вахтеров пробует свои силы не только в педагогической, но и в исследовательской, научной деятельности: в 1874 г. опубликованы первые статьи в журнале «Семья и школа» – «Повторения» и «О роли чувства в деле воспитания». Его интересуют вопросы пробуждения нравственных чувств в ребенке, стремления к саморазвитию.

Повышается и педагогическая квалификация Вахтерова. В этом же году он получил возможность годичного обучения на курсах при Московском учительском институте, по окончании которых направлен учителем в Смоленскую губернию. Период с 1875 г. по 1890 г. был очень плодотворным в просветительской и общественно-

педагогической деятельности Василия Порфирьевича. Работая учителем, затем инспектором городского училища (а с 1881 года – инспектором народных училищ сразу четырех уездов Смоленской губернии), он активно популяризирует демократические педагогические взгляды: дает много открытых уроков, выступает с лекциями; добивается открытия новых земских школ, занимается устройством библиотек в уже работающих земских и воскресных школах, организацией книжных складов для взрослого населения.

Вдумчиво, детально вникая в работу уездных училищ, Вахтеров видит серьезное препятствие на пути развития образования – зависимое, униженное положение сельского учителя, работающего в буквальном смысле «на износ» в условиях больших нагрузок. «Он не всесилен в борьбе со многими неблагоприятными условиями, нередко парализующими его задачи. <…> Он не может, имея в своем распоряжении огромный класс, нередко в 50–70 учеников, глубоко вдумываться в индивидуальные особенности каждого ребенка, не может он, наконец, усталый, заваленный работой, посвящать какое-либо особое время исключительно на воспитательные приемы», – отмечает Вахтеров в статье «Нравственное воспитание и начальная школа» [1, с. 48].

Размышления на эту тему укрепляют убежденность Василия Порфирьевича в необходимости повышения общественного и правового статуса педагога, как человека, оказывающего значительное влияние на развитие ребенка. К профессиональной подготовке учителя Вахтеров обоснованно предъявлял высокие требования: он «…должен обладать широким образованием и должен быть вооружен основательными, нефальсифицированными знаниями и особенно из областей естествоведения и обществоведения, <…>, из физиологии в связи с гигиеной, экспериментальной психологии, дидактики, методики и истории педагогики» [3, с. 51]. «Насколько наши учителя будут сами просвещенны, любознательны, знающи и умелы, настолько будут велики и результаты наших просветительных учреждений» [3, с. 50].

Просветительская деятельность педагога, по мнению ученого, требует и определенных личностных качеств. Поскольку учитель «… воспитывает детей не только посредством обучения и словесного внушения, но, что еще важнее, своим примером», он должен «чувствовать себя свободным гражданином», быть внутренне раскрепощенным, независимым и полноправным, что не исключает постоян-

ного контроля его деятельности профессиональным сообществом и общественным мнением [3, с. 51–53].

Большое значение Вахтеров придавал особенностям педагогического общения: авторитет и влияние учителя, по его мнению, должны строиться не на страхе, а на любви и уважении детей. «Учитель не директор зверинца, не тиран, его средства – меры нравственного воздействия, а не меры жестокости; его задача – не сломить волю ребенка, хотя бы даже упрямого, а, напротив, развить и укрепить ее, направить ее. <…> Уважение детей учитель приобретает безукоризненностью своего поведения и всего образа жизни, своим умственным и нравственным превосходством. <…> Трудолюбие учителя, его доброта, его ласковые, мягкие и простые отношения к детям <…> вызовут горячее уважение к нему и нежное чувство» [1, с. 59–60].

Важными профессионально-значимыми качествами педагога Василий Порфирьевич считал тактичность, самоконтроль, эмоциональную уравновешенность («умение владеть собой», «спокойная манера поведения), умение влиять на детей (производить «нравственные внушения»), внимание к их нуждам, умение сострадать, а также стремление «заинтересовать предметом обучения», «сообразовываться с психологией ребенка, с фактами детской души, с интересами и потребностями ученика, с его природой» [1, с. 60–66].

Ученый акцентировал внимание на психологических аспектах педагогической профессии: «дать ребенку веру в свои силы, в добро, – это первое, что должен сделать учитель. Это первое условие, чтобы из ребенка вышел человек не с атрофированной волей, фаталист, считающий безумием всякое великодушное дело, требующее жертв, энергии и сил, а верующий, убежденный, энергичный энтузиаст, умеющий любить и работать, мужественный и стойкий в минуты неудач, человек с развитым умом, добрым сердцем и твердой волей» [1, с. 67]. Именно вера в себя, в свои силы, считал Вахтеров, поможет развить нравственное чувство в ребенке, будет способствовать его стремлению «… воздерживаться от дурных поступков и желаний» [1, с. 69].

Идея воспитания свободной творческой личности, обладающей чувством собственного достоинства, ответственностью, руководствующейся в своих поступках нравственными ориентирами, становится основополагающей в педагогической концепции В.П. Вахтерова.

Яркой страницей в научной биографии ученого стало издание в 1913 году фундаментального труда «Основы новой педагогики»,

в котором систематизированы его многолетние размышления о проблемах гуманизации российского образования. Критикуя современную образовательную систему за «бессвязность, противоречивость, беспринципный эклектизм», Василий Порфирьевич предложил объединить отдельные элементы педагогики (цели, методы, дидактические приемы, программы, и т.п.) идеей развития, в первую очередь, личности воспитанника [2, с. 127].

Широко оперируя в своих работах понятием «развитие», В.П. Вахтеров не дает его четкой трактовки, но приводит содержательные характеристики развития как совокупности объективных и субъективных качественных изменений, непрерывно происходящих в организме и психике человека. Считая ребенка, наряду с педагогом, полноправным субъектом образовательного процесса, с присущим ему «стремлением к развитию», обладающим индивидуальностью, «чувствующей и переживающей процессы своего развития» личностью, Вахтеров призывал относиться к нему как к высшей ценности [2, с. 130]. По его мнению, изначально неверны цели обучения и воспитания, ориентированные на роль ученика как средства решения педагогических задач. «Ни в природе, ни в обществе нет и не должно быть такой цели, по отношению к которой ребенок был бы только средством. Он сам для себя служит целью. Все его нормальные стремления должны быть удовлетворены и развиваемы» [2, с. 120]. Необходимые для этого условия Вахтеров видел в изменении педагогической позиции и переориентации образовательного процесса на ученика.

Важным качеством педагога-профессионала Василий Порфирьевич считал интерес к тому, как процесс развития «… отражается в психике самого субъекта», что именно «…соответствует этому процессу в душе ребенка, какими чувствами, усилиями воли, желаниями проявляется, а быть может, и вызывается <…> внутри самого ребенка, в области его сознания и чувства, <…> и в смутной области, стоящей на границе безотчетного» [2, с. 129–130]. В этом плане перед вдумчивым, неравнодушным учителем стоит задача «…найти в субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствует процессу развития», изучить эти признаки в динамике [2, с. 130]. С точки зрения Вахтерова, это могут быть интересы ученика, как «прямое выражение стремления к развитию тех функций, до которых дошла очередь»; яркие положительные эмоции от опре-

деленных занятий; «господствующие стремления» (склонности); желание подражать определенным действиям и поведению других людей, и др. [2, с. 130–131].

Василий Порфирьевич неоднократно подчеркивал необходимость глубокого изучения и понимания особенностей каждого ученика, поскольку дети «отличаются друг от друга и в мышлении, и в чувствовании, и в желаниях, и в действиях. <…> Одни из детей обладают повышенной чувствительностью, а другие – пониженной; и очевидно, воспитательные воздействия учителя на тех и других не могут быть одинаковыми» [2, с. 122].

Фактически, речь идет о новых функциях учителя – осуществлять психолого-педагогическую диагностику и мониторинг познавательного и личностного развития школьника, с целью «… сообразовать с законами развития ребенка его воспитание, смену методов и материалов для его образования, по мере возрастания своего воспитанника» [2, с. 129]. Глубокое знание педагогом каждого ученика позволит не только «…индивидуализировать воспитание», но и прогнозировать, в каком «направлении происходит развитие», сделать это «критерием в оценке стремления ребенка» [2, с. 121–134].

Ставя во главу угла идею развития, В.П. Вахтеров, тем не менее, не разделял позицию ряда ученых, считавших, что любое обучение развивает. Развивающий эффект обучения, по его мнению, может быть достигнут только в случае обновления и расширения содержания преподаваемых предметов (включения в них современных, практико-ориентированных сведений из области культуры, литературы, языкознания, гигиены, новейшей истории, естествознания), а также внедрения в школьную практику новых форм и методов, направленных на «…активизацию собственной активности ребенка» в приобретении знаний, его умения логически мыслить («…анализировать, сравнивать, комбинировать, обобщать и делать выводы»). Широкое применение, наряду с «дидактическим» (репродуктивным), «эвристического» (поискового), практика учебных экспериментов и исследований, позволит ученику не только овладеть системой знаний, но и «…способами приобретения знаний», прожить «…роль ученого, художника, автора», в некотором роде повторить их путь открытия «своего продукта деятельности» [1, с. 150].

Цель школьного обучения, сформулированная В.П. Вахтеровым, и сейчас не потеряла актуальности – готовить «…будущих специали-

стов, умеющих решать нестандартные проблемы. <…> Многое из того, что усваивает ученик, забывается, но зато остается привычка определенным образом работать над материалом. Стало быть, ценны не одни знания, а, прежде всего, способы, какими они разрабатываются» [1, с. 155]. Именно в этом высокий смысл хорошего образования – оно дает возможность иметь «просвещенный ум», критическое мышление, ориентироваться в сложных, противоречивых ситуациях, быть относительно независимым от навязываемого мнения, формировать собственную точку зрения.

Важное значение в воспитании Василий Порфирьевич придавал развитию нравственной сферы и высокой общей культуры личности школьника, ориентации его на общечеловеческие моральные нормы: воспитанию честности, справедливости, доброты, сострадания, великодушия, преданности, альтруизма. Практика школьной жизни дает много возможностей и для формирования «общественных чувств и привычек» [1, с. 128], под коими он подразумевал умение соотносить свои действия с интересами других людей, «подчинять свои личные капризы и интересы общим интересам товарищества» [1, с. 138], сотрудничать и оказывать помощь.

Мы затронули лишь некоторые педагогические воззрения из обширного научного наследия В.П. Вахтерова, но даже краткий обзор показывает глубину мысли и прозорливость ученого в прогнозе тенденций развития образования в России. Его идеи о гуманистических основах учебно-воспитательного процесса, субъект-субъектных взаимоотношениях педагога и воспитанника, развивающих технологиях обучения актуальны и востребованы, более того, реализуются в современной образовательной практике.

Литература

1. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.

2. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. – Арзамас: АГПИ, 2007. – 620 с.

3. Вахтеров В.П. Спорные вопросы образования. – М.: Типография Товарищества И.Д. Сытина, 1907. – 61+14, [1] с.

4. Вахтерова Э.О. В.П. Вахтеров, его жизнь и работа / под ред. Ф.Ф. Королева. – М.: Изд. Академии педнаук РСФСР, 1961. – 368 с.

5. Пучкова Г.А. В.П. Вахтеров. В поисках призвания. Биография и литературно-публицистическая деятельность педагога-просветителя. – Арзамас: АГПИ, 2008. – 223 с.

6. Скворцов И.П. О народном просвещении и об организации его в России. – Харьков: Типогр. "Южного края", 1901. – 111 с.

Н.В.Федосеева
кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Арзамасский филиал ННГУ
г. Арзамас, Россия

С.И. ГЕССЕН О ПРОБЛЕМЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье с позиций современных подходов в образовании рассматривается актуальность взглядов С.И. Гессена на проблему методологической культуры педагогов, нравственной позиции в профессионально-педагогической деятельности, соотношения знаний и умений в структуре подготовки к профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: философско-антропологическая концепция, культура педагога, методологическая культура, готовность к педагогической деятельности.

N.V. Fedoseeva

S.I. GESSEN ABOUT THE PROBLEM OF READINESS OF TEACHERS TO EDUCATIONAL ACTIVITIES

Annotation. The article considers the relevance of S.I. Gessen's views on the problem of methodological culture of teachers, moral position in professional and pedagogical activity, the ratio of knowledge and skills in the structure of training for professional and pedagogical activity from the standpoint of modern approaches in education.

Keywords: philosophical and anthropological concept, the culture of the teacher, methodological culture, readiness for pedagogical activity.

Инновационные процессы, возникшие в связи с интенсивным развитием и активным внедрением в образовательный процесс цифровых технологий, «захлестнули» современное образование и привели к необходимости пересмотра роли педагога и обучающегося в современной школе. Вызовы цифровой экономики, проблемы в социально-экономической сфере явились причинами пересмотра концептуального видения профессионально-педагогического образования, совокупности и структуры компетентностного состава педагогической деятельности, поставили под сомнение проблему необходимости подготовки учительских кадров исключительно в педагогических вузах. Определение миссии и оценка роли педагога в школе, установление степени готовности/неготовности учителя к педагогической деятельности стали одной из обсуждаемых проблем научной и педагогической общественности в рамках разных позиций (так у А.М. Кондакова

приоритетным является рассмотрение миссии педагога в контексте цифровой среды и эффективной её организации, гуманистическое видение педагогической деятельности высвечивается в трудах В.А. Ситарова и В.Г. Моралова, роль индивидуальности учителя в педагогической среде и при организации образовательного процесса затрагивается О.С. Задориной, Н.А. Моревой и А.П. Панфиловой обращается внимание на значимость владения педагогом технологией и техниками успешной реализации образовательного процесса и т.д.).

Однако, значительную помощь в их осмыслении может оказать наследие прошлого. Бурно развивающаяся на рубеже конца XIX – начала XX века педагогическая наука неоднократно обращалась к вопросу подготовки учителя к профессионально-педагогической деятельности. Многообразие течений в этот период, также как и в настоящее время, определило и многообразие подходов к решению данного вопроса. Свой вариант предлагали представители свободного воспитания (О.Декроли, М. Монтессори, Э.Кей, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов и др.), прагматической педагогики (Д. Дьюи, Е. Паркхерст, У. Килпатрик и др.), экспериментальной педагогики (Э. Мейман, А. Бине, А.Ф. Лазурский, Г.И. Россолимо и др.), религиозного направления педагогической мысли (В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, К.А. Ельчанинов и др.) и других.

На столь широком педагогическом поле своеобразием отличалась позиция одного из видных представителей Российского Зарубежья С.И. Гессена. Следует отметить, что как таковго отдельного труда, посвященного данной проблематике у С.И. Гессена не было [1], [2], [3], [6]. Однако, он неоднократно затрагивал вопросы эффективности и результативности деятельности учителя, подготовки к профессионально-педагогической деятельности во многих своих работах: «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», «Структура и содержание современной школы», «Глобальная «метода» или глобальное обучение грамоте?», «Лев Толстой как педагог», «Национальное образование», «В защиту педагогики» и др.

Его осмысления предназначения педагога в развитии культуры и общества, может оказаться полезным в ходе становления в России концепции педагогического образования. В связи с этим весьма важным представляется рассмотреть следующие позиции С.И. Гессена, нашедшие отражение в его философско-педагогической концепции: методологическая культура педагога, нравственные основы педагоги-

ческой деятельности, особенности подготовки к профессионально-педагогической деятельности.

Методологическая культура представляется одним из важнейших компонентов профессионально-педагогической деятельности. У современных исследователей она рассматривается с одной стороны, как знание, понимание, руководствование в педагогической деятельности теми методологическим основаниями, которые сложились на данный момент времени, умение определять системы взглядов исследователей (например, в первую очередь, общенаучные подходы, философское осмысление понятийного аппрата и основ образовательного процесса, системно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, антропологический подход к организации образовательного процесса и т.д.). Данное понимание можно увидеть у В.В. Краевского, например. Но именно в таком виде она представляет наименьший интерес для будущих и практикующих педагогов. Здесь наблюдаются две особенности. Во-первых, реформирование образования в России таково, что подготовка педагогов может осуществляться не только в педагогических вузах. Так, скажем, получив техническое образование, если студент не почувствовал призвания заниматься этой деятельностью, то это образование рассматривается как базовое. Курсы переподготовки в этом случае являются дополнением к полученному образованию и дают возможность работать в школе. Выбор курсов на данный момент времени чрезвычайно многообразен (Московский институт, Инфоурок, Завучинфо и т.д.). Далеко не всегда продолжительность курсов позволяет сформировать у будущих педагогов методологическую культуру педагогической направленности, выработать кредо сознательной профессионально-педагогической деятельности. Во-вторых, к сожалению, система построения учебных планов по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» такова, что ей не всегда присуще соблюдение базовых дидактических принципов, таких, как преемственность и последовательность, поэтому, часто подходя к дисциплинам педагогического цикла, студенты еще даже не приступали к рассмотрению философии. В третьих, как показывают неоднократно проводимые наблюдения и опросы в ходе курсов повышения квалификации (Выкса, Большое Болдино, Арзамас и т.п.) практикующие педагоги (учителя истории, математики, биологии, химии и др.) чаще всего считают, что анализ, оценка педагогических идей, концепций, проектиро-

вание собственной педагогической позиции должно занимательно значительно меньше времени в рамках курсов, нежели ознакомление с новыми методами, технологиями, формами организации работы с обучающимися. Они обосновывают это тем, что теоретические выкладки не имеют практического применения в их деятельности.

С другой стороны, значительное место занимает в современной педагогической науке видение методологической культуры, как осмысленное прочувствованное становление системы взглядов педагога, формирование у него собственной концепции, на основе проанализированного, изученного собственного опыта работы и опыта деятельности других педагогов. Такую интерпретацию методологической культуры педагога мы видим, например у С.В. Кульневича, в практической педагогике П.И. Пидкасистого и других. И именно эта позиция сходна с интерпретацией С.И. Гессена.

Цель и назначение деятельности учителя обусловлены пониманием мыслителем образовательного процесса в ней. Сторонник антропоцентрической образовательной модели, основанной на аксиологическом, культурологическом, гуманистическом подходах, С.И. Гессен определил главной целью предлагаемой им школы – приобщение личности к миру культурных ценностей через овладение методом научного мышления, раскрытие ее потенциальных возможностей, развитие потребности в самообразовании, т.е. формирование активной творческой личности. Будучи сторонником пытливого научно-исследо-вательского построения процесса обучения на основе взаимодействия педагогов и воспитанников, предвосхищая позицию современных исследователей он, подчеркивает, что в активной школе необходим «учитель, все более превращающийся в организатора процессов, формирующих личность школьника».

Тем самым главная задача учителя состоит, в способности целостного видения педагогического процесса, такой его организации, в системе которого стала бы возможной реализация поставленных целей, т.е. создание условий для становления ребенка как личности, творца культуры. А для этого соответственно он должен иметь представление о целях и способах организации своей педагогической деятельности, ее основах. С.И. Гессен, по сути, одним из первых обратился к вопросу концептуального педагогического мышления учителя. «Повторять установленный в центре образец, проверять выполнение учениками этого образца, как то имело место в пассивной школе

– все это требует меньше времени, меньшей самостоятельности со стороны учителя, всему этому легче научиться, чем то непрерывное напряжение педагогического творчества, которое составляет сущность работы учителя в трудовой школе» [3, с. 125].

Особое место в трудах С.И. Гессена занимает видение нравственных основ профессионально-педагогической деятельности. В этом отношении показательна позиция Н.П. Чупахина, с которой невозможно не согласиться. В философском анализе семантически грамотных специалистов в области образования он убедительно доказывает, что у С.И. Гессена «нравственное образование не является особым видом, а выступает внутренней формой любого уровня образования».

Философско-антропологический анализ культуры у С.И. Гессена является основополагающей составляющей его педагогических идей. В ходе этого анализа культурные феномены в нравственном образовании человека выносятся мыслителем на уровень «духовно-благодатного бытия». Исходя из этого, целью образования является создание духовной общности человека с окружающим его миром. Разделяя феномен образования на биологический, социальный уровни и уровень объективных ценностей образованности, С.И, Гессен нашел, что нравственное образование не является особым видом, а выступает внутренней формой любого уровня образования. С.И. Гессен рассматривал «культуру» как цивилизацию, гражданственность и образованность, измеряемые результатами деятельности человека, направленной на осуществление целей-заданий по созданию ценностей науки, искусства, религии, нравственности. Общим результатом нравственного образования, по С.И. Гессену, должно быть развитие и самоопределение личности. И в первую очередь, это касается деятельности и личности педагога, так как именно он реализует это нравственное образование. «Пронизанность» каждой школьной ступени понимаемой им нравственностью, требует осознания её необходимости и соблюдения, прежде всего, самим педагогом. Он должен быть примером единения, мерилом и критерием этого «духовно-благодатного бытия». В связи с этим, Н.П. Чупахиным подчеркивается высокая актуальность идей С.И. Гессена, апеллируя к тому, что «мы создаём общество образованных людей, лишённое смысла культурного мира. Зачастую, образованные, занимающие видное положение в обществе люди являются оборотнями в культурном мире, представителями антикультуры» [5, с. 731].

В то время как еще в концепции С.И. Гессена ставится во главу угла именно духовно-нравственный смысл деятельности педагога. Так как образование в представлении С.И. Гессена не имеет своей завершенности, в силу того, что его целью является самообразование, то есть дальнейшее саморазвитие «духовно-благодатного бытия» в виде работы над собой в ходе «образовательного путешествия», то эти позиции тоже касаются деятельности педагога. Не ищущий, не творческий педагог будет не способен отвечать на вопросы учащихся, организовывать продуктивную совместную познавательную деятельность, совершенствовать пути и способы реализации профессиональной деятельности.

Опираясь на анализ наследия С.И. Гессена, можно также выделить те особенности подготовки к профессионально-педагогической деятельности, которые представляются ему наиболее значимыми и не теряют и сейчас свое актуальности. В его трудах можно найти подтверждению значимости знаний из разных областей в структуре подготовки будущего педагога, а также таких умений, как информационные, коммуникативные, организационные и мобилизационные, проектировочные. Так С.И. Гессеном, по сути, была определена необходимость выделения предметного и общекультурного блоков педагогического образования. Он показал необходимость в ходе подготовки таких кафедр, как: «1) педагогической физиологии, физического воспитания и школьной гигиены; 2) педагогической психологии ребенка и специальной педагогики; 3)педагогической социологии и социальной педагогики (забота о ребенке); 4) педагогики в узком смысле слова (как прикладная философия), дидактики, различных учебных дисциплин как научных, так и творческих; 5) истории педагогики…; 6) организации школьной системы и администрирования финансов и школьной статистики» [5, с. 332]. Общий минимум этих дисциплин, по С.И. Гессену, является базисом для каждого педагога. Именно эти дисциплины должны выработать представление о профессионально-педагогической деятельности у будущего учителя, ценностное отношение к ней, стать стимулом к созданию и обоснованию педагогического кредо учителя. Таким образом, значительное место С.И. Гессен отводил знаниевому блоку в подготовке специалиста на комплексной, даже интегративной основе, так как в своих трудах он неоднократно подчеркивает взаимосвязь всех наук о человеке.

У С.И. Гессена, как сторонника критической дидактики, опирающейся на совместный поиск истины и субъектную позицию каждого участника образовательного процесса, учитель предстает инициатором этого совместного активного поиска истины, взаимодействия, сотрудничества, как между учащимися, так и между собой и учениками, которое способствовало бы становлению их активной жизненной позиции, раскрытию творческого потенциала. «Учитель только задает задачу, руководит общей работой класса, помогает своим советом и трудом там, где работа почему либо застопорилась…» [3, с. 132.]. Здесь прослеживается важность вкупе организационных, мобилизационных, коммуникативных умений.

При этом внешняя сторона активности учителя не видна: «…активно работающий, объединенный в работе над общим заданием класс и неслышно, не на виду у всех, а незаметно одухотворяющий работу всего класса учитель» [3, с. 133]. Урок же в этом случае выступает, с одной стороны, средой для предоставления такой активности, с другой, полем творчества педагога, организующего эту активность. А значит, он должен понимать и видеть, систему уроков в целом, их направленность, уметь определять роль каждого из типов уроков в структуре всего образовательного процесса. Тем самым можно утверждать, что С.И. Гессеном была опосредованно обоснована необходимость формирования у педагога проектировочных умений.

Литература

1. Гессен С.И. Иоганн Генрих Песталоцци // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского и др. – Прага: Изд. Земгора. – 1926–1927. – Кн. 24. – С. 611–630.

2. Гессен С.И. Лев Толстой как педагог // Русская школа за рубежом. Под ред. проф. С.И. Гессена, проф. С.И. Карцевского и др. – Прага: Изд. Земгора. – 1927–1928. – Кн. 29-30. – С. 631–653.

3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен – М.: «Школа-Пресс». – 448 с.

4. Гессен С.И. Педагогические сочинения. – Саранск, 2001. – 566 с.

5. Чупахин Н. П. подготовка семантически грамотных специалистов – главная инновационная задача педагогических вузов // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2011. – № 6–2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-semanticheski-gramotnyh-spetsialistov-glavnaya-innovatsionnaya-zadacha-pedagogicheskih-vuzov (дата обращения: 13.08.2019).

6. Hessen, S. Struktura i tresc szkoly wspolczesnei (Zarys didaktyki ogolne). – Warszawa: «Nasza Ksiegarnia», 1947. – 288 s.

И.В. Черемисова
доктор психологических наук, доцент ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», г. Рязань, Россия

ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В.В. БОЛЬШАКОВОЙ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ значения творческого наследия отечественного историка психологии В.В. Большаковой для развития современного психолого-педагогического знания. Рассматриваются диссертации по психологии и педагогике последних лет, опирающиеся на научные труды В.В. Большаковой. Исследователи отмечают значительный вклад В.В. Большаковой в историю педагогической психологии, историю психологии воспитания, историю психологии научного творчества. Работы В.В. Большаковой отличаются глубоким анализом психолого-педагогических идей, который способствует осмыслению современного состояния психологической науки. Краткий обзор этих диссертаций отражает проблематику современных исследований по истории психологии.

Ключевые слова: история психологии; творческое наследие В.В. Большаковой; история педагогической психологии; история психологии научного творчества; психология воспитания; проблема формирования личности; семейная педагогика.

I.V. Cheremisova

CREATIVE HERITAGE of V.V. BOLSHAKOVA AND ITS IMPORTANCE FOR MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Annotation. The article presents the analysis of the value of the creative heritage of the Russian historian of psychology V.V. Bolshakova for the development of modern psychological and pedagogical knowledge. Dissertations on psychology and pedagogy of the last years based on scientific works of V.V. Bolshakova are considered. The researchers note the significant contribution of V.V. Bolshakova to the history of pedagogical psychology, the history of psychology of education, the history of psychology of scientific creativity. The works of V.V. Bolshakova are characterized by a deep analysis of psychological and pedagogical ideas, which contributes to the understanding of the current state of psychological science. A brief review of these dissertations reflects the problems of modern research on the history of psychology.

Keywords: history of psychology; creative heritage of V.V. Bolshakova; history of pedagogical psychology; history of psychology of scientific creativity; psychology of education; problem of personality formation; family pedagogy

Развитие современной психолого-педагогической науки обеспечивается глубоким и всесторонним анализом накопленного знания, обращением к трудам выдающихся ученых на разных исторических этапах. Исследователи отмечают, что интерес к истории детской и педагогической психологии в настоящее время возрастает [3, 5, 9]. В то же время, констатирует Г.А. Урунтаева, работ, посвященных вопросам истории русской педагогической психологии, крайне мало. В этой связи отмечается значительный вклад в развитие этих аспектов истории психологической науки Вассы Васильевны Большаковой [3, 5, 9].

Проведенный анализ диссертаций по истории психологии последних лет показал значимость и современность основных теоретических разработок в области истории психологии доктора психологических наук, профессора Вассы Васильевны Большаковой. Основные выводы и теоретические идеи докторской диссертации Вассы Васильевны «Проблема формирования личности в Русской психологической мысли XIX начала XX вв. (1987) выступают в качестве методологической основы многих научных исследований третьего тысячелетия. Идеи Вассы Васильевны Большаковой, изложенные в ее основных трудах «Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.)» нашли отражение в работах отечественных ученых. Прежде всего, заслуживают внимания современных ученых теоретические положения Вассы Васильевны по истории психологии, посвященные проблемам формирования личности (1994), анализу русского волюнтаризма («Очерки истории русской психологии конца XIX – начала XX вв. Русский волюнтаризм: М.И. Владиславлев, 1997), русского ассоцианизма («Очерки истории русской психологии конца XIX – начала XX вв. Русский ассоцианизм: М.М. Троицкий», 1999), наследия Владимира Сергеевича Соловьева («Очерки истории русской психологии конца XIX – начала XX вв. В.С. Соловьев» 1997, 2004), Ивана Ивановича Лапшина («Очерки истории русской психологии XIX – начало XX вв. Иван Иванович Лапшин», 2007), анализ идей А.А. Богданова об общественной жизни людей как о социально-психологическом явлении.

В своей диссертации, посвященной становлению и развитию естественно-научной теории семейного воспитания в России в конце XIX – начале XX вв. Н.С. Даведьянова отмечает докторскую диссертацию В.В. Большаковой (Л., 1987) среди исследований обобщающего характера, в которых отражаются проблемы отечественной семейной педагогики. Кроме того, Н.С. Даведьянова подчеркивает, что для ее исследования представляет несомненный интерес работа

В.В. Большаковой о Н.В. Шелгунове. Ценность этой работы В.В. Большаковой в глубоком анализе психолого-педагогических идей Н.В. Шелгунова, способствующему осмыслению сегодняшнего состояния семейной педагогики - считает Н.С. Даведьянова [3].

Проведенное исследование теоретико-методических основ изучения воспитателем ребенка-дошкольника в истории отечественной психологии второй половины XIX – 20–30х гг. XX в. позволило Г.А. Урунтаевой обосновать необходимость изучения ребенка-дошкольника педагогом в качестве научной проблемы [9]. Анализ тенденций развития современной психологической науки и практики, считает Г.А. Урунтаева, актуализировал изучение отечественной истории прикладной психологии. В этой связи, возрастает интерес к творческому наследию таких ученых как В.В. Большакова [9].

В своем исследовании истории отечественной психологии воспитания как области педагогической психологии (60-е годы XIX – 60-е годы XX вв.) Л.Н. Кулешова отмечает значимость фундаментальных трудов В.В. Большаковой, посвященных конкретным периодам развития психологической науки [5]. В контексте своего исследования Л.Н. Кулешова особо отмечает работы В.В. Большаковой по психологии личности, в которых обозначены проблемы психологии воспитания. На основе историко-теоретического анализа проблем педагогической психологии, представленного в исследованиях В.В. Большаковой, была разработана концепция исследования. В этой концепции Л.Н. Кулешова старалась обеспечить преемственность в развитии отечественной психологии воспитания, доказать современность и актуальность исторического психологического знания, сопоставить свои оценки с данными научных разработок В.В. Большаковой [5].

Анализ тенденций становления и развития психологии научного творчества в России в конце XIX – начале XX века, проведенный Л.В. Блиновой [1], позволил ей отметить значительный вклад В.В. Большаковой в историю психологии научного творчества. Работы В.В. Большаковой в этой области истории психологии послужили в качестве методологической основы исследования Л.В. Блиновой. Особо отмечается значение работы В.В. Большаковой, в которой получили развитие идеи И.И. Лапшина. Комплексная программа исследования творчества В.В. Большаковой основывалась на интегральном подходе, предлагаемом И.И. Лапшиным [1].

Научные труды Вассы Васильевны Большаковой послужили основанием для исследований психологического наследия А.И. Введен-

ского (Э.В. Тихонова, 2002); психологической концепции личности в трудах А.Ф. Лазурского и В.Н. Мясищева (А.А. Яковлева, 2003); вклада Н.О. Лосского в развитие религиозно-философского направления психологии начала XX века (Л.И. Тараканова, 2008); психологических идей в творческом наследии И.А. Ильина (Н.В. Борисова, 2009); психологического наследия А.А. Богданова (О.И. Коваль, 2010); психологических воззрений в творческом наследии И.А. Сикорского, (Е.Б. Мурзина, 2011) [2, 4, 6, 7, 8, 10].

Таким образом, анализ диссертационных исследований по истории психологии позволил сделать вывод, что творческое наследие выдающегося ученого – историка психологии Вассы Васильевна Большаковой имеет важное значение для современного психолого-педагогического знания. Основные идеи и положения научного творчества Вассы Васильевны способствуют преемственности психологического знания разных этапов истории психологической науки.

Литература

1. Блинова Л.В. Становление и развитие психологии научного творчества в России в конце XIX – начале XX века / дисс. к. психол.н. – 19.00.01. – Нижний Новгород, 2009. – 173 с.

2. Борисова Н.В. Психологические идеи в творческом наследии И.А. Ильина / дисс. к. психол.н. – 19.00.01. – Москва, 2009. – 201 с.

3. Даведьянова Н.С. Становление и развитие естественно-научной теории семейного воспитания в России, конец XIX – начало XX веков / дисс. к. п. н. 13.00.01. – Владимир, 1995. – 254 с.

4. Коваль О.И. Психологическое наследие А.А. Богданова / дисс. к. психол. н. 19.00.01. – Нижний Новгород, 2010. – 227 с.

5. Кулешова Л.Н. История отечественной психологии воспитания, 60-е годы XIX – 60-е годы XX вв. / дисс. д-ра психол.н. 19.00.01. – Ставрополь, 1999. – 379 с.

6. Мурзина Е.Б. Психологические воззрения в творческом наследии И.А. Сикорского / дисс. к. психол.н. 19.00.01. – Москва, 2011. – 213 с.

7. Тараканова Л.И. Вклад Н.О. Лосского в развитие религиозно-философского направления психологии начала XX века / дисс. к. психол.н. 19.00.01. – Москва, 2008. – 186 с.

8. Тихонова Э.В. Психологическое наследие А.И. Введенского / дисс. к. психол.н. 19.00.01. – Нижний Новгород, 2002. – 221 с.

9. Урунтаева Г.А. Теоретико-методические основы изучения воспитателем ребенка-дошкольника в истории отечественной психологии: Вторая половина XIX – 20–30-е гг. XX в. / дисс. д-ра психол.н. 19.00.01. – Санкт-Петербург, 2003. – 501 с.

10. Яковлева А.А. Психологическая концепция личности в трудах А.Ф. Лазурского и В.Н. Мясищева / дисс. к. психол.н. 19.00.01. Москва, 2003. – 235 с.

Раздел 4
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБЩЕСТВА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

С.П. Акутина
доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой социальной работы, сервиса и туризма
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал ННГУ
г. Арзамас, Россия
Anna Akutina
Ph. D. Catania University, Italia
г. Катания, Италия

ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО СЕМЬЯНИНА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Аннотация. В статье дается краткий исторический экскурс проблемы воспитания ответственного семьянина в трудах отечественных и зарубежных ученых от истоков народной педагогики до современных исследований в области психологии и педагогики. Представлены зарубежные и отечественные семье-ориентированные модели психолого-педагогической работы с семьей в преодолении семейных проблем, воспитания ответственного семьянина и семейных духовно-нравственных ценностей. Раскрыты проблемы осмысления основных тенденций развития внутрисемейных отношений, формирования «образа семьи», психологической совместимости в браке, характеристики семьи как системы, обладающей определенными признаками (взаимозависимость, нонсуммарность, иерархичность, наличие границ, динамичность, способность к самоорганизации, диалектика гомеостаза и развития). Выявлено, что подготовка к семейной жизни и ответственному родительству представляет собой целостный воспитательный процесс формирования будущего семьянина, осуществляемого на всех этапах возрастного развития личности.

Ключевые слова: семья; воспитание; исторический дискурс; ответственный семьянин; семейные духовно-нравственные ценности; модели психолого-педагогической работы с семьей.

S.P. Akutina, Anna Akutina

EDUCATION OF A RESPONSIBLE FAMILY: HISTORICAL DISCOURSE

Abstract. This article enlights the brief historic excurse in educational issues of responsible family in works of national and international scientists from the beginning of basic pedagogy to modern researches in Psychology and in Pegagogy. Many examples are given with their analysis of family oriented models of psychological pedagogical family work regarding responsible family hood and moral ethical values. Some problems are emphasized as interfamily relationships, family models, psychological matrimonial compatibility, family as the system (interdependence, non summing, boarders, dynamics, self organisation, dialectic homeostasis and development, hierarchy). We conclude that forming a responsible family member represents complex process on each personality development growth phase.

Keywords: Family, education, historical discourse, responsible family, family ethical moral values, psychological pegagogical models with family.

В настоящее время на всех нас лежит огромная ответственность за благополучие семьи, за духовно-нравственное развитие детей и молодежи, которые формулируют жизненно важные принципы и определяют судьбу России в XXI веке. Чему мы их научим, как воспитаем – от этого зависит будущее нашего Отечества.

Для любого государства семья, дети – это национальное достояние и ценность. Именно семья – выступает в качестве гаранта благополучия страны, являясь живой клеткой, большого организма. И этот организм должен быть здоровым. А современное общество и современную семью сложно назвать здоровой, а психолого-педагогический и социальный диагноз ее заболеванию еще в начале XX столетия поставил И.А. Ильин: «Семья распадается не от ускорения исторического темпа, но вследствие переживаемого человеком духовного кризиса, он подрывает семью и ее духовное единение, лишает ее главного, а именно – чувства взаимной духовной сопринадлежности» [4]. Для человека XXI века она становится незначимой и неважной, вступление в брак и создание семьи молодежью откладывается на отсроченное далекое будущее, да и ответственность за семью становится чем-то размытым и непонятным. Появление альтернативных форм брака, снижение ответственности, в первую очередь, женщины за психологическое и эмоциональное здоровье ребенка, духовная нищета, занятость на работе мужчин, появление, так называемых «воскресных отцов», загруженность женщин в профессиональной сфере и быту – «безмамная мама» (Harry Harlow) актуализирует рассмотрение вопроса воспитания

ответственного семьянина в современной России, так как разрушилась «домашняя школа» (И.В. Бестужев-Лада), где традиционно начиналось воспитание будущих родителей.

Первые идеи воспитания ответственного семьянина сложились еще в народной педагогике. Они передавались из поколение в поколение, от родительской семьи – вновь созданным семьям посредством созданных в каждой семье традиций, национальных обычаев, этнического фольклора, пословиц («Человек рожден для труда», «Муж – голова, жена – душа», «Легко дитятко нажить, нелегко вырастить», «Ругай жену без детей, а детей – без людей», «Дитятко что тесто: как замесил, так и выросло» и др.), декоративно-прикладного искусства, что обеспечивало народу репродукцию себя, воспроизводство своей духовной национальной культуры и характера в ряду сменяющих друг друга поколений.

Можно утверждать, что общая культура русского народа была в высшей степени педагогична и выполняла важную психотерапевтическую, эмоциональную, защитную и социальную функции. Многие исследователи истории педагогики (А.Н. Джуринский, О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева, Т.А. Куликова, В.Г. Торосян и др.) отмечают, что, начиная с древних времен, русский народ создавал свою семейную педагогику, свои методы воспитания, готовил подрастающее поколение к практической деятельности и семейной жизни посредством использования различных средств семейного воспитания. Необходимо учитывать, что в то время создание собственной семьи было моральным и нравственным долгом каждого молодого человека.

Семейно-брачные отношения были в центре внимания общества в целом и зависели от общественного мнения. Таким образом, все содержание педагогики русского народа основывалось на нормах и этике семейных отношений и отражало требования и особенности формирования морально цельной личности семьянина, построения семейной жизни в соответствии с общепризнанными национальными традициями. Условия жизни формировали свою систему культурных ценностей, в том числе воспитание будущего семьянина.

Семейные проблемы и генезис воспитания ответственного семьянина всегда были в поле зрения педагогов и отечественных просветителей (В. Мономах, Ф. Прокопович, А.Н. Радищев, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.О. Ключевский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий,

А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ю.П. Азаров, В.Я. Титаренко, В.Э. Чудновский и др.) Сегодня эта тема также широко освещена в работах известных психологов (И.В. Дубровина, С.В. Ковалёв, И.С. Кон, А.В. Петровский, М.М. Рубинштейн и др.).

Воспитание ответственного семьянина в историческом контексте рассматривается нами, как нечто необходимое в жизни человека. Можно проследить генезис формирования ответственного родительства как в крестьянских семьях, так и семьях дворян. В крестьянской семье – это обязательно рождение большого количества детей, где старшие помогают родителям ухаживать за младшими, это умение дружить, бережно и внимательно относиться к семейной чести и долгу; объединение нескольких поколений, проживающих вместе, как правило, в одном доме; уважение к старшему поколению; участие всех членов семьи в физическом труде с учетом возраста; высокий авторитет главы семейства – отца; мать выступает в роли главной воспитательницы и хранительницы домашнего очага; соблюдение и сохранение традиционной патриархальной жизни – соблюдение всех религиозных праздников и обычаев и следование им на протяжении всей жизни; крепкие внутрисемейные отношения, народное творчество, которое передается из поколение в поколение.

В дворянских семьях происходит постепенное принятие новой семейной структуры; усиливается влияние государства на семью, что выражается в стремлении семьи вести светский образ жизни, отрыве знатных женщин от воспитания детей; домашнее обучение и воспитание поручалось иностранным учителям-гувернерам. Однако, воспитание в духе почитания и уважения родителей, являлось неизменным атрибутом родительского благословения, как основы крепости семьи и рода. Исключительна важна при этом была роль семьи, где закладывался фундамент нравственности и духовности, а пример родителей составлял основу воспитания детей вообще, и в частности, воспитание ответственности за свою семью и детей.

Внимание просветителей XVII–XVIII веков привлекает семья как социальная группа, обращается внимание на подготовку детей к будущему родительству, серьезное внимание уделяется изучению внутрисемейных отношений, издаются различные книги и рекомендации по воспитанию подрастающего поколения. К наиболее известным работам просветителей того времени относятся сочинения Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», Е. Словинецкого «Граж-

данство обычаев детских», Симеона Полоцкого «Обет душевный» и «Вечеря душевная», Н.И. Новикова «О воспитании и наставлении детей», Г.Н. Теплова «Наставление сыну», И.И. Бецкого «Устав воспитания двухсот благородных девиц...», А.Н. Радищева «Беседа о том, что есть сын Отечества» и многие другие. В конце XIX – начала XX вв. известный педагог П.Ф. Каптерев издал замечательные книги о семейном воспитании, которые не утратили своего знания и в настоящее время: «Задачи и основы семейного воспитания», «Основные начала семейного обучения».

В контексте рассматриваемой нами проблемы в трудах ученых нашли свое отражение в концептуальных исследованиях семейной педагогики (Т.В. Волкова, И.В. Гребенников, Н.К. Нечаев, Ю. Хямяляйнен и др.); в теоретических представлениях государственной семейной политики и создании психолого-педагогических условий благополучия семьи и воспитания ответственности за свою семью и род (В. Сатир, В.С. Дармодехин, Ф.А. Ильдарханова и др.); в психологических теориях семейной жизни и оказания психологической помощи и сопровождения нуждающихся семей и детей (А.Я. Варга, К. Витакер, С.В. Ковалев, В.Н. Мясищев, В.А. Сысенко, Э.Г. Эйдемиллер, Л.Б. Шнейдер, В.В. Юстицкис и др.). Наиболее значимыми моделями психолого-педагоги-ческой работы с семьей и родителями в преодолении ими семейных проблем в формировании ценностных отношений и в конечном итоге, воспитания ответственного семьянина, являются разработанные зарубежными психологами семье-ориентированные теории: А. Адлера (адлеровская модель), Т. Гордона (модель чувственной коммуникации), Б. Скиннера, М.К. Холла (учебно-теоретическая), Х. Джинота, Дж. Лэм и У. Лэм (модель групповых консультаций), Э. Берна, Т. Харриса (трансакциональный анализ), Р. Дрейкуса (модель семейного совета), А.У. Хараш (модель диалогического общения), Д. и М. Снайдер (психология понимания), Дж. Боулби, Д.У. Уинникотт, Э. Эриксон, Рене А. Спица (психоаналитическое направление), Б. Спок («здравый смысл»), Р. Кэмпбелл (христианское воспитание родителей) [4]. В последние годы за рубежом и в нашей стране усилился интерес к так называемой народной психологии развития (Folk developmental psychology), которая изучает взоры, представления, убеждения и установки родителей, механизм их воздействия на становление личности будущего семьянина.

Среди известных в России современных психолого-педагогических движений выделяются «Сознательное родительство» (И.Б. Чарковский), модель «Семейной педагогики Любви и Свободы» (Ю.П. Азаров), Модель «Дородового воспитания» («Пренатального воспитания») (М.Л. Лазарев), «Эффективный родитель» (Г.К. Селевко), педагогика Б.П. Никитина, «Нравственная психология и педагогика» (А.Ц. Гармаев), модель «Воспитание отцовства» (проект Санкт-Петербургских ученых по созданию и развитию «папа-школ»), православное семейное воспитание. В их основе лежат философские, психолого-педагогические концепции, помогающие родителям ощутить истинное счастье и радость от общения с ребенком, понять его уникальность и воспитать ответственного семьянина в будущем при создании собственной семьи и рождении детей.

В истории психологии накоплен достаточно большой опыт по исследованию семьи: социально-психологический аспект в семье и его роль в процессе формирования личности рассмотрен в работах И.В. Колмановского, А.Р. Лурии, Б.П. Парыгина, В.М. Родионова, А.Г. Харчева; эмоциональные отношения в семье (З.И. Файнбург), их влияние на устойчивость и поддержание внутрисемейных отношений, условия регулирования и упрочнения взаимодействия членов внутри семьи в трудах Ю.Г. Юркевича, причины напряженной атмосферы между членами семьи – А.Г. Волкова, В.Б. Голофаста, В.И. Селиванова и др.

Учеными предпринимаются попытки осмысления основных тенденций развития отношений внутри семьи и организация психологической помощи нуждающимся семьям (А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов, В.В. Столин, А.Ф. Северина), рассматриваются вопросы психологической совместимости в браке (А.Н. Волкова, Т.В. Галкина, Я.Л. Коломинский, Р.Л. Кричевский, Н.Н. Обозов, Ю.Н. Олейник, Д.В. Ольшанский, В.А. Терехин; Д. Кутсар, Э. Тийт), в историческом контексте научного исследования рассмотрены психологические характеристики семьи, как важнейшего института формирования ответственности за свою семью и семейные духовно-нравственные ценности личности в исследованиях А.Я. Варги, Т.Ф. Веленты, К. Витакера, Т.А. Зинкевич-Куземкиной, С. Минухина, Н.И. Олифирович, Д. Олсона, Ч. Фишмана, А.Б. Холмогоровой, А.В. Черникова и др.

Ученые Т.Ф. Велента [2], Т.А. Зинкевич-Куземкина [3], Н.И. Олифирович [6] характеризуют семью как систему и выделяют

следующий ряд признаков: взаимозависимость (влияние членов семьи друг на друга или взаимовлияние подсистем), нонсуммарность (целое больше суммы составных частей), иерархичность (соподчиненность подсистем), наличие границ, описывающих отношения семьи и окружающей среды, специфичность внутрисистемных процессов (циркуляционные, спиралевидные, прерывистые, непрерывные), динамичность или способность развиваться, способность к самоорганизации (источник преобразования системы или ее функций лежит в ней самой), диалектика гомеостаза и развития [6, с.10–18].

Интерес к семье, вопросам семейного воспитания и формирования ответственного семьянина в настоящее время определяется многими проблемами, присущими жизни современной семьи: падением рождаемости, увеличением числа одиноких родителей и снижением воспитательного потенциала семьи. Но именно семья должна стать убежищем, в котором ребенок может чувствовать себя защищенным и спокойным в сложном и противоречивом развитии современного общества. О возможности такого раннего воспитания будущих родителей свидетельствуют психологические исследования, в которых было установлено, что социальная ориентация детей в общественно-историческом опыте начинается с постижения образа семьи (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, А.М. Прихожан, Н.Н. Поддьяков). И.В. Дубровина считает (и мы полностью согласны с точкой зрения ученого), что психологическая подготовка к ответственному родительству должна вестись на всех возрастных этапах развития ребенка. По мнению психолога Т.И. Юферевой уже в подростковом возрасте у детей четко формируются понятия мужественности-женственности, а также представления о роли мужчины и женщины в семье и воспитании детей.

Современные научные данные доказывают, что в первые годы жизни ребенок, воспитанный в семье, формирует свой семейный образ. В семье ребенок включается в поток активной деятельности (а не только в поток сознания, как в детском саду, школе) и в процессе усваивает «значения», проявляющиеся в человеческом мире. Ребенок считает это «поле значения» «за пределами своего существования» – воспринимается им, усваивается как то, что содержится в его «образе мира» (А.Н. Леонтьев). Исследования подчеркивают, что «образ мира» и «картина мира» развиваются у ребенка в целом, как очертания

мировоззрения (Д.Б. Эльконин, С.Д. Смирнов). Это многоуровневое образование, которое включает в себя представления о природе, людях, обществе, включая семью, ее членов, семейные вопросы и так далее. Все это определяет смысл картины семьи, которая сначала формируется у ребенка. Психологи отмечают, что семейная атмосфера способствует развитию эмоциональной жизни ребенка (сочувствие, симпатия, радость и грусть), что, по-видимому, важно для формирования позитивного, «теплого» семейного образа жизни (А.В. Запорожец, М.И. Лисина). Этот образ будет совершенно отличаться как по содержанию, так и по эмоциональной окраске у ребенка, растущего в неблагополучной семье, особенно если он подвергается унижению и насилию.

Получается, что образ семьи, который формируется в детстве, не нейтрален по отношению к будущей семейной жизни, а, наоборот, во многом определил отношение к нему. По словам ученых, «успешным семьянином» станет тот, кого родители любили в детстве, были очень близки со своим ребенком духовно и эмоционально, могли открыто говорить со своими детьми о проблемах, к кому относились уважительно и вместе с тем требовательно. И наоборот, у тех, кто видел семейные конфликты, очень мало шансов на позитивное развитие.

Важное значение в воспитании ответственного семьянина играют заложенные в семье «семейные духовно-нравственные ценности», которые мы определяем как традиционные мировоззренческие и нравственные ориентиры и установки в отношении семьи и брачно-семейных отношений, социально одобряемые и разделяемые большинством людей, служащие эталоном, идеалом и определяющие целенаправленный процесс создания полной и многодетной семьи и возможность для индивида продолжить свой род, фамилию; сохранить и расширить родственные связи; следовать национальным традициям, обычаям, образу и укладу семейной жизни в соответствии с общепринятыми культурными ценностями; учитывать педагогический опыт человечества в сохранении и воспроизводстве нравственных традиций семейного воспитания [1, с.15].

Подготовка к браку и семейной жизни – это целостный процесс, в котором развитие, воспитание и обучение молодежи составляют неразрывное единство всех социальных институтов, а их факторами выступают влияние собственной семьи и значимых взрослых, средства

массовой информации, общество сверстников. При этом воспитание будущего семьянина осуществляется на всех этапах возрастного развития, и оно не должно быть отделено от общих задач воспитания подрастающего поколения. Ведущей целью этого процесса будет формирование готовности личности к браку, семейной жизни и выполнению роли ответственных родителей.

Таким образом, современные социокультурные реалии жизни семьи требуют переосмысления сущности воспитания ответственного семьянина. При подготовке молодежи к браку и семейной жизни определенное значение должна иметь совокупность разработанных психолого-прогностических и педагогических условий, которые помогут сформировать образ ответственного семьянина. Их суть заключается в полноценном образовании детей, подростков и молодежи, в котором будут учтены основные проблемы, с которыми сталкивается современная семья и будут решены потребности современного человека в семейной жизни.

Литература

1. Акутина С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей во взаимодействии семьи и школы / С.П. Акутина // Автореф. дисс. докт. пед. наук – 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки). – Нижний Новгород. 2010. – 47 с.

2. Велента Т.Ф. Психология семейных кризов / Т.Ф. Велента, Т.А. Зинкевич-Куземкина. – М.: Речь, 2006. – 260 с.

3. Зинкевич-Куземкина Т.А. Психология семейных кризисов / Т.А. Зинкечич-Куземкина, Н.И. Олифирович. – М.: Речь, 2006. – 359с.

4. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: учебник для вузов; 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 576 с.

5. Ильин И.А. О семье // Собрание сочинений в 10 т. – Т.1. – М.: Русская книга. – М.: Просвещение, 1993.

6. Олифирович Н.И. Семейные кризисы: феноменология, диагностика, психологическая помощь / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – М.: Обнинск: «ИГСОЦИН», 2005. – 356 с.

А.М. Борисова
младший научный сотрудник
ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

****Статья подготовлена по Госзаданию Министерства науки и высшего образования РФ № 0159-2019-0003***

Аннотация. В статье говорится о целесообразности применения психолого-исторического подхода в исследовании праздничного бытия личности, с помощью которого удалось наглядно показать взаимообусловленность человеческой психики и конкретной социокультурной обстановки. Переломные события истории нашей страны внесли существенные изменения в праздничный календарь. Каждому из выделенных периодов праздничной культуры (дореволюционный, революционный, советский, постсоветский) дана краткая характеристика и отмечены те последствия, которые отразились в сознании и мироощущении людей. Наиболее гармоничным и цельным оказался дореволюционный период. Современный праздничный календарь все еще находится в стадии своего становления. Выявленные элементы субъективной картины праздника е современников показали, что несмотря на социально-политические и экономические катаклизмы, представление о том, каким должен быть праздник, остается неизменным.

Ключевые слова: историческая психология, психолого-исторический подход, праздничная культура, личность, субъективная картина праздника.

A.M. Borisova

RELEVANCE OF APPLICATION OF PSIHOLOGO-ISTORICHESKOGO OF APPROACH IN THE RESEARCH OF FESTIVE CULTURE

Annotation. The article describes the appropriateness of applying the psychological-historical approach to the study of festive being of a personality. With the help of this approach it was possible to demonstrate the interdependence of human psyche and specific sociocultural situation. The turning events in the history of our country have changed a lot the holiday calendar. The brief description was given to each of the periods of festive culture (pre-revolutionary, revolutionary, Soviet, post-Soviet) that we have identified. Besides there were noted the consequences of each period reflected in the consciousness and world outlook of people. The pre-revolutionary period was the most harmonious and integral. The modern holiday calendar is still in its formation. The revealed elements of the subjective picture of a holiday of contemporaries showed that despite the socio-political and economic cataclysms, the idea of what a holiday should be like remains unchanged.

Keywords: historical psychology, psychological and historical approach, holiday culture, personality, subjective picture of a holiday.

Формируясь на стыке психологии с широким спектром гуманитарных наук (истории, социологии, культурологии, философии и др.), *историческая психология* оказывается незаменима в изучении человека и как объекта, и как субъекта исторического процесса (см., например [7, 10]. Будучи изначально социальным существом, человек, благодаря своей деятельности, взаимодействию с другими людьми, освоению культуры, становится соучастником культурно-исторического развития на определенном этапе. Вся его психика и, в частности, сознание, формируется в контексте этого периода. И тогда личная история вплетается в общую – историю своей страны, своего народа.

Каждая историческая эпоха характеризуется своими установками, ценностями, потребностями. Одним из социально-культурных феноменов, в котором наиболее ярко и полно отражаются образцы коллективного поведения, общий уклад жизни общества, а главное его ценности, является *праздник*. Именно в празднике актуализируются и утверждаются важные для группы ценности, когда напоминание о значимом для нее событии дает возможность осмыслить свое прошлое, настоящее и будущее. Время праздников, свободное от будничных обязанностей, открывает человеку реальность особого свойства, исходящую из мира идеалов (по М.М. Бахтину), с помощью которой происходит передача культурных традиций из поколения в поколение и осуществляется культурная самоидентификация личности. В этом состоит одна из причин столь долгого существования этого явления в общественном устройстве. Побуждая к определенной активности людей, обрастая обрядами, своеобразными ритуальными действиями, создавая атмосферу радости и душевного подъема, праздник отвечает многим коллективным и индивидуальным запросам, что делает потребность в нем очень устойчивой. Даже подвергаясь глубоким изменениям, праздник иногда сохраняет элементы первоначальной идеи, которым группа придает новый смысл. В нашей истории одним из таких примеров может служить празднование Нового года, в котором отразились некоторые черты Рождества, и при этом возникли свои ритуалы.

Поскольку праздник представляет собой явление, уходящее корнями вглубь тысячелетней истории, то обозначение его специфической роли и выделение его особых черт, влияющих на организацию всей жизнедеятельности людей, видится нам эффективным при осуществлении *психолого-исторического подхода* к исследованию дан-

ного вопроса. В качестве примера реализации такого подхода можно привести исследования историогенеза и современного состояния российского менталитета [6; 9].

Принимая во внимание, что историческая психология исследует особый класс детерминант – *историческую детерминацию психики*, и ставит перед собой задачу «воссоздать жизнь людей прошлого во всей ее полноте и сложности, проникнуть в их психический мир, увидеть и понять «живого человека» в его «плоти и крови»» [8], рассмотрение праздничного бытия наглядно отражает взаимообусловленность человеческой психики и конкретной социокультурной среды. Нельзя не согласиться с мнением В.А. Кольцовой, которая отмечала: «Психический мир наших предшественников не является исключительной принадлежностью своего времени; он сохраняет след в культуре и психике современного человека, в его памяти, менталитете, в фольклоре, верованиях, обычаях, стереотипах поведения» [8]. Такая «преемственность» хорошо прослеживается в праздничном бытовании: благодаря наличию прежде всего *ценностной составляющей* в празднике – его своеобразному «геному», отражающему самую его суть и передаваемому каждому следующему поколению в качестве глубинного основания миропонимания и мироощущения. Именно ценностное начало оказывается наиболее чувствительным к любым изменениям, происходящим в обществе. Вступая в противоречие с новыми провозглашаемыми (новой властью, самой группой под влиянием каких-либо социальных катаклизмов, всей сложившейся к определенному историческому моменту ситуацией и т.п.) принципами, существующие ценности пересматриваются: либо трансформируются, либо полностью отбрасываются и замещаются новыми. В любом случае утверждаться новые культурные элементы в праздновании будут только в случае общественного одобрения. Подтверждением вышесказанному являются проводимые нами на протяжении многих лет исследования *праздничной культуры* [4].

История нашей страны конца XIX – начала XX века изобилует переломными событиями (революция, Великая отечественная война, становление советского государства, распад СССР), поэтому праздничный календарь данного исторического времени можно условно разделить на несколько периодов: дореволюционный, революционный, послевоенный (советский), постсоветский. Изучению каждого

из этих периодов может быть посвящена отдельная работа, мы же ограничимся лишь краткой характеристикой каждого из них.

Описание первых двух периодов праздничной культуры можно восстановить по документальным источникам (мемуарам, дневникам, воспоминаниям современников того времени). Нами был проведен *качественный анализ* воспоминаний по следующим источникам: Дайн Г. Игрушечных дел мастера. М.: Просвещение, 1994; Бердинских В. Русская деревня: быт и нравы. М.: Ломоносов, 2014; Бердинских В. Речи немых. Повседневная жизнь русского крестьянства. М.: Ломоносов, 2011; Сухотина-Толстая Т.Л. Воспоминания. М.: Худож. лит., 1980. С помощью качественного анализа удалось выявить следующие характерные черты.

Дореволюционная картина праздников во многом обусловлена общим укладом жизни, в котором четко соблюдалась смена трудовых будней и праздников. Праздники перебивали монотонность будней, задавали жизни определенный ритм. К большим праздникам готовились задолго, и радость от этих приготовлений и от предвкушения была не меньше, чем во время самого празднования. К приготовлениям относился большой круг забот: тщательная уборка дома, иногда украшение жилища, приготовление одежды – что-то новое одеть разрешалось только в праздники, праздничный стол состоял из определенных угощений, приготовление которых требовало времени, знаний и умений. То, что большая часть населения жила на земле, определяло и характер празднования: большие праздники отмечали всем селом, родственники из соседних сел съезжались и гостили иногда по несколько дней; во время гуляний их участники пели, плясали, веселились. Для всякого праздника были свои развлечения, каждый был неповторим, и у каждого – своя радость, свой ритуал, где всему было свое время и место. Очень многие старики в своих воспоминаниях с сожалением отмечали, что в современном ритме нет этой радости, нет того удовлетворения, которые приносили прежние праздники. Приведем две небольшие выдержки из книги В.Бердинских «Русская деревня: быт и нравы». Вот что вспоминала А.И. Бояринцева (1911 г.р.): «Жизнь была какая-то разнообразная. Работа, потом праздник. А сейчас не отличишь, когда праздник, когда простой день. Вино пьют, когда вздумают. Едят всегда одинаково. Мясо каждый день. Нынче очень плохо питаемся, неправильно». А эти слова принадлежат О.Е. Стародумовой (1914 г.р.): «Все праздники признавали, жили как

в раю, а теперь как черви в земле копаются. Ведь света Божьего не видим, никаких праздников, никакого веселья...» [3, с.80–81]. Очень точно настроение и мироощущение того времени передает еще один старожил Е.С. Лебедева (1903 г.р.): «В трудные годы проходило мое детство, а радости и веселья было много. Как весело было в деревне в праздники!» [3, с.88].

В целом, можно отметить, что для дореволюционного периода характерна целостность восприятия мира, своего места в нем, что было обусловлено упорядоченностью, размеренностью всего образа жизни наших предков. Несмотря на очень тяжелый быт, труд на земле, необходимость преодолевать невзгоды, преподносимые природой (неурожай, стихийные бедствия, падеж скота, пожары и т.п.), у людей не возникало озлобленности, уныния. Наоборот, практически все отвечающие отмечали, как был радостен труд, как ждали праздников и как отмечали их все сообща, дружно. Очевидно, что сам уклад жизни определял ту размеренность, доброжелательность, степенность, мудрость, которые пронизывают рассказы стариков.

На смену этому спокойному и четкому ритму пришла *революционная* пора, нацеленная переделать старый мир на новый – более прогрессивный. В рамках утверждения новой общественно-политической парадигмы молодому государству необходимо было упрочить свои позиции, в том числе и в новых праздниках. К этому периоду относится зарождение *советского массового праздника*, который отличался своей зрелищностью и масштабностью. Основными формами празднования в довоенный период были митинги, манифестации, шествия, а также массовые театральные постановки. Подробное описание этого периода можно найти у А.И. Мазаева, Л.А. Тульцевой, Д.М. Угринович и др. [11, 8, 13, 14] Как отмечал А.И. Мазаев, «праздничность эпохи Октября олицетворяла собой верование не в ту исключительность, которой не бывает в человеческом мире, а именно в ту, что может, будет и отчасти уже есть в настоящем» [11, с. 256], т.е. она выражалась в активном приятии как будущего, так и настоящего, в снятии между ними временны́х различий. Именно в этот период праздничной культуры «с легкой руки» А. Луначарского, была заложена «традиция» отмечать праздники на двух уровнях – массовом и более узком (в семье, в коллективе сотрудников). А. Луначарский считал, что все народные празднества должны делиться на два существенно различных акта: на массовое выступление в собственном

смысле этого слова (спектакль, шествие и т.п.) и празднество более интимного характера (в закрытых помещениях) (Цит. по [11, с. 233].

Послереволюционный период посеял неразбериху и сумятицу в сознании граждан, поскольку изменение общего социального строя повлекло за собой и изменение всего прежнего уклада жизни. Для сельского населения данное время было отягощено волной коллективизации, накрывшей всю страну. В воспоминаниях об этих событиях присутствуют и горе, и сожаление, и непонимание, и несогласие с новым положением дел. Принуждение идти в колхозы означало, что весь скот и весь урожай, который собирался на прокорм семьи, теперь надо было отдавать. Все это приводило к разорению, голоду, смерти довольно большой части населения, а главное – к разрушению крестьянских хозяйств. Из многочисленных повествований, касающихся данной темы, лишь в единичных – давалась позитивная оценка происходившим событиям (по материалам [2, 3]). Людям стало не до праздников – ни в одном из рассказов респондентов о налогах, коллективизации, голоде, не было даже упоминания о празднованиях. Привычный, размеренный ритм жизни был разрушен, а на построение нового требовался не один год.

Таким образом, революционный период полностью подорвал прежние устои, а также слаженную, выверенную годами хозяйственно-трудовую деятельность крестьян. Еще один серьезный урон традиционной картине мира крестьянства был нанесен появлением раздора в межличностных отношениях из-за необходимости осуществления выбора одной из сторон: «за» или «против» вступления в колхозы, что косвенно означало «заодно» или «против» властей. Складывающиеся веками добрососедские отношения были почти в одночасье, если не разрушены, то сильно испорчены. В ситуации полной неизвестности, при всех навалившихся разом на них невзгодах люди были вынуждены искать свой новый путь практически наугад.

Начавшаяся Великая Отечественная война 1941–1945 гг. внесла свои коррективы в еще не до конца устоявшийся праздничный календарь советского государства. Эта великая беда объединила всех, как и в прежние времена, и только так – всем вместе – нашему народу удалось победить врага. А праздничный календарь пополнился еще одним настоящим большим праздником – Днем победы.

За долгие 70 лет советской власти праздничный календарь постепенно обрел свои окончательные формы и состоял из общеизвест-

ных Нового года, 23 февраля, 8 марта, 1 мая, Дня победы, 7 ноября и Дня конституции. Со временем первоначальный идеологический подтекст всех этих праздников становился тусклее и приобретал все больше «человеческий» характер, праздники все чаще являлись поводом для того, чтобы провести время с близкими и друзьями, в узком/семейном кругу. Большинство из этих праздников, как уже отмечалось выше, по предложению Луначарского, праздновалось на массовом (официальном) и семейном уровнях. Регулярно к организации официальной части праздника (демонстраций, шествий) привлекались обычные граждане, и иногда, по их собственному замечанию, это происходило «в добровольно-принудительном порядке». Возможно поэтому чувствуется некоторая двойственность советских праздников, которая связана с долей навязывания, так называемой «обязаловкой», отмечать те или иные праздники, которая началась в период революционных преобразований и влияние которой распространилось и на последующие периоды развития праздничной культуры. Нарушенная однажды традиция гармоничного празднования – понятного и такого искреннего, которое наблюдалось в дореволюционный период, так и не была восстановлена.

Постсоветский период во многом схож с революционным, поскольку связан с общим кризисом разных сфер жизнедеятельности человека. С распадом СССР многое в истории стало пересматриваться, что сказалось и на праздничной культуре. Современная ситуация в праздничной сфере представляет собой *поисковую деятельность* по установлению необходимых праздников. Одним из относительно последних нововведений является отмена в 2005 году дня годовщины Великой октябрьской революции (7 ноября) и учреждение Дня народного единства, отмечаемого 4 ноября.

Цель нашего эмпирического исследования состояла в выявлении субъективной картины праздника современного человека и в выделении составляющих ее признаков.

Выборка исследования: 169 взрослых респондентов (старше 19 лет), жителей России, средний возраст 38 лет; мужчины 25%, женщины 75%. Респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты открытого типа, разработанной М.И. Воловиковой [5]. Анкета состояла из следующих пунктов: назвать ассоциации со словом «праздник», завершить незаконченное предложение – «Для меня праздник – это…», а

также описать особенно запомнившийся праздник и пояснить, чем именно он запомнился; в конце надо было указать свой возраст и пол.

В результате обработки ответов-завершений незаконченных предложений с помощь. Контент-анализа (подробнее о методе см. [12]), были выделены следующие компоненты*: родные (83%), близкие (79%), друзья (72%), встреча (68%), стол/застолье (67%), радость (67%), веселье (65%), хорошее настроение (63%), общение (62%), отдых (61%), много (60%), вся/все (58%)*. Полученные слова позволяют заключить, что праздник для респондентов представляется как *встреча с их ближайшим окружением (родные, близкие, друзья) в хорошем настроении (радость, веселье) за общим столом с целью пообщаться и отдохнуть.*

Встреча с близкими и друзьями отражает по-прежнему имеющуюся потребность респондентов в общении с другими людьми, в желании быть с кем-то рядом, кто разделит и радость, и веселье того события, которое отмечается. *Стол/застолье* имеет как символическое, так и прямое значение, и является общим местом сбора, где все участники разделяют совместную трапезу. *Отдых* указывает на то, что в сознании людей так и остается четкое разделение будней и праздников, поскольку «праздный» означает не занятый, не обремененный каким-либо делом. А в праздники положено отдыхать. *Много* и *вся/все* говорят о полноте, об изобилии, которые также являются отличительными и важыми характеристиками праздника.

Для сравнения приведем определение, данное И. Снегиревым, считающимся основоположником научного подхода в исследовании праздничной культуры. «Самое слово *праздник* выражает *упразднение*, свободу от будничных трудов, соединенную с веселием и радостью. Праздник есть свободное время, обряд – знаменательное действие, принятый способ совершения торжественных действий; последний содержится в первом» (Цит. по [7, с.10]).

По результатам данного исследования так называемый «геном» праздника (о котором говорилось выше) оказался сохранен в сознании современного человека. Непрекращающаяся потребность *разделять* радость, стол и отдых с себе подобными отсылает нас к принятому в психологии пониманию *изначальной социальности* человеческого сознания и действий. *Зависимость от других* гораздо более выражена в человеческом сообществе, нежели у животных [1, с.27]. Как отмечал Дж. Дьюи: «…каждый шаг человека зависит от ожиданий,

требований, одобрения или осуждения окружающих» (Цит. по [1, с.27]), т.к. он постоянно соотносит, координирует свои действия с действиями других людей. Принадлежность к какой-либо группе дает человеку чувство защищенности.

Сохранность основных элементов в субъективной картине праздника наших современников наглядно прослеживается и в результатах другой части нашего исследования, выполненного в 2007–2017 годах, которая была связана с анализом ответов респондентов по поводу Дня народного единства и бывшего праздничным 7 ноября – Дня Великой октябрьской социалистической революции.

Анкета была построена по тем же принципам, что и анкета первого этапа исследования, и включала следующие инструкции: продолжить незаконченное предложение «Для меня праздник 4 ноября – это …»; назвать первые три слова, которые приходят в связи со словами «праздник 4 ноября»; ответить, был ли праздник 4 ноября, который особенно запомнился, и, если да, то чем; и далее написать, что означает старый (теперь) праздник 7 ноября. Выборку составили 293 респондента (мужчин 27%, женщин 73%), средний возраст 36 лет, из разных регионов России.

Ответы распределились следующим образом: *выходной (93%)*; *непонятно что (60%), обычный день (58%), не праздник (56%), придуманный (навязанный) праздник (53%), вместо 7 ноября (51%), день народного единства (49%), день освобождения Москвы (44%), новое/нововведение (43%)*. Пока 4 ноября для многих остается просто выходным днем, многими он не воспринимается праздником.

Ответы по поводу 7 ноября представляют несколько другую картину. На вопрос: «Что для Вас означает старый (теперь) праздник 7 ноября?» респонденты выразились следующим образом: (*теперь уже/ сейчас) ничего (62%*); *демонстрация/ парад (58%), революция/ годовщина революции (49%), праздник (38%), детство/детский (36%), единство/ сплоченность (35%), воспоминания (33%), история/ историческая дата (32%), народ/ народный (31%), прошлое (29%), память/ памятная дата (26%)*.

Видно, что данный день все же воспринимался праздником и связан с детством, воспоминаниями, историческим прошлым своего народа, народной памятью. Другая примечательная деталь, выявленная при обработке ответов, заключается в том, что среди прочих упоминались и такие слова, как: *родители* (*родственники*), *семья/ семей-*

ный, радость, подъем, стол. Они, разумеется, не набрали больших показателей, что вполне понятно в связи с отменой данного праздника, но сам факт их проявления продемонстрировал, что картина праздника очень схожа с той, которую мы получили в первой части нашего исследования.

Мы полагаем, что она является привычной для отвечающих – той, которая соответствует их пониманию и ожиданию, а главное удовлетворяет те потребности, которые «предъявляются» празднованию. Несмотря на то, что день годовщины революции был идеологическим государственным праздником, люди со временем добавили ему некоторую «интимность» (по Луначарскому): недостающую теплоту люди восполняли домашним застольем, что сделало этот праздник не только государственным, но и семейным. В данном случае и произошла своеобразная трансформация ценностной составляющей праздника, о которой говорилось в начале статьи. Ввиду объективной невозможности отмены самого праздника социальные группы придавали ему свое, актуальное для них, значение.

В заключение хотелось бы отметить, что психолого-исторический подход в исследовании личности в контексте праздничной культуры позволил увидеть ту реальность, которая связывает человека и общество, а также проследить как социально-исторические изменения отражались в сознании и мироощущении людей. Праздники как одна из древнейших форм человеческого бытия сохраняют в первую очередь *ценности, нравственные нормы и принципы,* провозглашаемые и одобряемые в конкретном обществе. Кратко охарактеризовав каждый из выделенных нами периодов праздничной культуры, мы пришли к выводу, что наиболее гармоничным и цельным оказывается дореволюционный (1917 г.) период.

Современный праздничный календарь нашей страны пока находится в стадии своего становления. Выделенные элементы субъективной картины праздника у современников являются свидетельством того, что несмотря на смену политического строя, социально-экономической обстановки и т.п., представление о том, каким должен быть праздник, остается неизменным. Наиболее значимыми остаются: родные, друзья, радость, веселье, встреча, застолье.

Литература

1. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

2. Бердинских В. Речи немых. Повседневная жизнь русского крестьянства. – М.: Ломоносов, 2011.

3. Бердинских В. Русская деревня: быт и нравы. – М.: Ломоносов, 2014.

4. Борисова А.М. Место праздничной культуры в становлении личности // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 437–446.

5. Воловикова М.И., Тихомирова С.В., Борисова А.М. Психология и праздник: Праздник в жизни человека. – М.: ПерСэ, 2003.

6. Историогенез и современное состояние российского менталитета. Выпуск 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Е.Н. Холондович. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

7. Историческая психология: предмет, структура и методы / под общ. ред. А.А. Королева. – М: Изд-во МосГУ, 2004.

8. Кольцова В.А. Историческая детерминация психологии личности в современном российском обществе. Интернет-ресурс: http://pandia.ru/text/78/591/60075.php /

9. Кольцова В.А., Журавлев А.Л. Сущностные характеристики и факторы формирования российского менталитета // Разработка понятий современной психологи. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 162–185.

10. Королев А.А., Журавлев А.Л., Кольцова В.А. История и психология: неумолчный диалог. Учебное пособие / под ред. А.А. Королева. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011.

11. Мазаев А.И. Праздник как социально-художественное явление. – М.: Наука, 1978. 392 с.

12. Социальная психология: учебное пособие для вузов / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002.

13. Тульцева Л.А. Современные праздники и обряды народов СССР. – М.: Наука, 1985.

14. Угринович Д.М. Обряды: За и против. – М.: Политиздат, 1975.

М.И. Воловикова

доктор психол. наук, профессор, главный научный сотрудник
ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

О ВКЛАДЕ В.А. КОЛЬЦОВОЙ В СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

**** Статья подготовлена по Госзаданию Министерства науки и высшего образования РФ № 0159-2019-0003***

Аннотация. В статье сделана попытка рассмотреть некоторые наработки Веры Александровны Кольцовой (1947–2018) в области исторической психоло-

гии. Утверждается, что одной из центральных тем исследований ученого является историогенез российского менталитета. Показано, что Кольцовой вместе с учениками удалось воссоздать объективную, основанную на анализе множества архивных документов и других источников, картину психологических отношений, деловых качеств, ценностных приоритетов и других характеристик крестьянства и купечества в России до революции 1917 г. Показано, как менялись эти отношения в послереволюционный период. Говорится о роли духовности и религиозности в сохранении исторически сложившейся в менталитете системе ценностей. Приведены результаты исследований проблемы гениальности творческой личности.

Ключевые слова: историческая психология, историогенез, нравственность, духовность, религиозность, российский менталитет, ценности, личность, В.А. Кольцова, метод психолого-исторической реконструкции.

M.I. Volovikova

ABOUT V.A. KOLTSOVA'S CONTRIBUTION TO FORMATION HISTORICAL PSYCHOLOGY

Annotation. The article attempts to consider some developments of Vera Alexandrovna Koltsova (1947–2018) in the field of historical psychology. It is argued that one of the Central themes of the scientist's research is the historiogenesis of the Russian mentality. It is shown that Koltsova together with her students managed to recreate an objective picture of socio-psychological relations, business qualities, value priorities and other characteristics of the peasantry and merchants in Russia before the 1917 revolution, based on the analysis of many archival documents and other sources. It is shown how these relations changed in the post-revolutionary period. The author speaks about the role of spirituality and religiosity in preserving the system of values historically formed in the mentality. The results of research of the problem of genius of creative personality are given.

Keywords: historical psychology, historiogenesis, morality, spirituality, religiosity, Russian mentality, values, personality, V.A. Koltsova, method of psychological and historical reconstruction

Сложно анализировать вклад ученого в развитие той или иной области науки, когда прошло слишком мало времени после его ухода из жизни, когда еще не реализованы все планы, не обработаны архивы. Данная статья и не претендует на исчерпывающее исследование, а является, скорее, данью памяти замечательного человека и ученого, первого заведующего лабораторией истории психологии и исторической психологии Института психологии РАН Вере Александровне Кольцовой (1947–2018).

«Историческая психология» как термин оформилась с появлением в 1948 г. книги И. Мейерсона «Психологические функции и

творения», хотя как научное направление возникла значительно раньше. Интерес к психологической картине мира предшествующих поколений и поиск предпосылок принятия или отторжения тех или иных идей особенно активизировались к началу XX века – века мировых войн и революций. Взгляд на историю становится сегодня настоящим полем битвы. И в этой битве В.А. Кольцова стала неравнодушным борцом за утверждение духовно-нравственных «скреп», объединяющих людей в единый народ. Если обратиться к ее публикациям, то предстает картина огромной, разноплановой и тщательно проведенной работы по выявлению истоков современных проблем и достижений. Вопросы патриотизма, духовности, российского менталитета были подняты и сформулированы в работах Кольцовой и ее учеников. Она никогда не боялась таких сложных тем, а искренне и честно старалась разобраться в них. Веру Александровну реально угнетал тот вал негативных тенденций, который обрушился на страну в 1990е годы. Безыдейности она не принимала, поскольку знала, что «безыдейность» – это тоже идея, которая предлагается народу для ослабления страны. Не принимала она и попытки переписать историю России, принизить роль СССР в победе над фашизмом. И она боролась за правду тем «оружием», который есть у ученого: исследованиями, публикациями, докладами, работой с учениками.

Производит впечатление один перечень имен российских и советских психологов, которым были посвящены фундаментальные исследования и конференции. С работ по изучению наследия В.М. Бехтерева, его роли в становлении российской экспериментальной психологии началось в 1980-е годы сотрудничество В.А. Кольцовой с профессиональным историком психологии, основателем научной школы в области истории психологии в Институте психологии АН СССР (РАН) Е.А. Будиловой (подробнее см., например [1]) и, собственно, вхождение с ее помощью в круг проблем этой отрасли психологической науки. К работам Бехтерева Вера Александровна затем не раз возвращалась. Также одним из почитаемых и цитируемых ею авторов был Б.Г. Ананьев. Его творческому наследию посвящались и публикации, и конференции [6]. Также перу В.А. Кольцовой принадлежат работы о вкладе в психологическую науку С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова, создателя библиопсихологии Н.А. Рубакина, М.Г. Ярошевского, Б.М. Теплова, В.Н. Дружинина, Л.И. Анцыферовой, Е.А. Будиловой. Среди имен, которым были

посвящены исследования В.А. Кольцовой, одна из первых в России женщин психологов-экспериментаторов В.Н. Осипова, один из основателей российской психотехники И.Н. Шпильрейн, экономист В.И. Кауфман, философ А.А. Богданов, физиолог И.И. Мечников. Ряд публикаций посвящены психолого-педагогическим взглядам А.С. Макаренко. Особая тема, к которой Вера Александровна не раз возвращалась, это деятельность психологов в годы Великой Отечественной войны. Вообще все, что касалось российской истории и государственности, было важно для исследователя.

В.А. Кольцова искренне любила Родину и беспокоилась о будущем страны, служа ей на ниве психологической науки. Отсюда вырастает и одна из центральных тем последних лет исследования – историогенез российского менталитета (подробнее см. [3, 7]). Не случайно в своих работах по задачам исторической психологии она ставит на первое место генетический аспект исследований, подчеркивая «В историческом прошлом – истоки многих проблем, которые нас волнуют сегодня, явлений нашей общественной и индивидуальной жизнедеятельности» [5, с. 86]. Веру Александровну действительно волновало будущее России, и этим был вызван ее интерес к прошлому страны. Она подчеркивала: «Россия в настоящее время как раз находится на перепутье, в зоне “исторических бифуркаций”. Направление ее будущего развития во многом зависит от того, какие уроки мы сумеем извлечь из своего исторического прошлого, насколько точно оценим свои достижения и просчеты, традиционно существующие в обществе мировоззренческие установки и умонастроения» [там же, с. 88]. В другой, более ранней работе Кольцова отметила: «Историческая психология позволяет использовать опыт прошлого. Решая любую проблему, мы сознательно или бессознательно воспроизводим пришедшие к нам из прошлого нормы и формы деятельности, трансформируем применительно к новым условиям общечеловеческий опыт, являющийся важнейшим эволюционным ресурсом развития общества» [4, с.7].

Сейчас, глядя ретроспективно на основной массив работ, выполненных под ее руководством, начинаешь понимать, что они представляют единую систему исследований, направленных на решение вопроса об условиях сохранения высших ценностей народа в наше переменчивое время. И в основном речь шла о России, о переломных моментах развития страны.

В.А. Кольцовой вместе с учениками удалось воссоздать объективную, основанную на анализе множества архивных документов и других источников, картину психологических отношений, деловых качеств, ценностных приоритетов и других характеристик крестьянства и купечества в России до революции 1917 г. [8; 11], проследить те изменения, которые происходили в отношениях между людьми в послереволюционные годы [10; 12], и заметить рецидив негативных изменений в 1990е годы [12].

История нашего государства XX века дает богатый материал для исследователей. Российская империя – одна из богатейших стран мира, с растущим населением, с развитым хозяйством после революций 1917 г. (не только октябрьской, но и февральской) превращается в поле битвы новой власти со своим народом. Разрушались хозяйственная и общественная жизнь, отметались прежние устои, менялись принятые моральные нормы. Для того чтобы узнать, что при этом менялось в социальном поведении людей, нужно воссоздать картину общественной жизни прежней России, подавляющим населением которой были крестьяне, по поводу «отсталости» и «темноты» которых в советское время говорилось много и привычно. Однако таким утверждениям противоречили данные смежных наук, прежде всего, истории и этнографии. В работу по восстановлению исторической правды включились и психологи.

В исследовании В.А. Кольцовой и Е.Г. Синякиной на основе анализа широкого круга источников удалось целостно представить психологические характеристики русского крестьянства конца XIX – начала XX вв., показать высокий уровень ценностей и идеалов этого «государствообразующего» сословия Российской державы [8]. Кротость, терпение, любовь к людям, к родной земле, милосердие, трудолюбие и многие другие положительные качества, воспитанные христианством, после революционных преобразований подверглись испытаниям новыми ценностями «непримиримой классовой борьбы», на долгие десятилетия разделившими народ на «своих» и «чужих». Крестьянство было обескровлено борьбой с «кулаками», выдвижением на руководящие роли нерадивых работников, преследованием крепких хозяйственников, разрушением общинной и религиозной жизни, но само слово «крестьянин» (т.е. христианин) сохранилось.

Другим важным для России и «отмененным» после революции сословием было купечество, о котором в советское время было изда-

но или написано много негативного и, как оказалось, ошибочного. Реконструкция психологических характеристик русского купечества начала XX в., проведенная И.Р. Федорковой под руководством В.А. Кольцовой и включающая анализ психобиографических документов 70 членов Московского Купеческого общества (МКО), показала позитивную роль этого коллективного субъекта в хозяйственной и общественной жизни страны. Были реконструированы мотивы благотворительной деятельности купечества, один из которых – религиозный [5; 11]. В.А. Кольцова подчеркивает определяющую роль православной веры в регуляции социального поведения подавляющего большинства русского купечества и дореволюционного крестьянства, доказывая это, в том числе, и изучением негативных тенденций общественной жизни, наметившихся в стране вскоре после революции 1917 г.

Психолого-историческое исследование Л.В Спициной, выполненное под руководством В.А. Кольцовой, было направлено на выявление изменений форм межличностного общения в 10–20е годы прошлого столетия. На основе анализа документов той эпохи была воссоздана картина не только послереволюционного разрушения прежних основ человеческих отношений, но и сопротивления этому процессу людей, воспитанных на традиционных для России ценностях и идеалах [10].

К 1920-м годам была обращена и другая работа, выполненная под руководством Веры Александровны. В исследовании Е.В. Харитоновой «Психолого-историческая реконструкция детерминант агрессивного поведения на материалах России 20-х и 90-х гг.» [12] речь шла уже не о взрослых людях, а о подростках послереволюционного периода, когда при отсутствии принятых в обществе морально-ценностных регуляторов поведения резко возрастает агрессивность подрастающего поколения. Причем, исследователю удалось показать на современном материале, что процесс роста подростковой преступности характерен и для 1920-х, и для недавнего периода 1990-х гг. Причина такого процесса в том, что у подростков отсутствует сложившаяся система ценностей, и они особенно нуждаются в четких моральных нормах, определяющих границы дозволенного и недопустимого в их действиях и поступках.

По мнению Кольцовой, историческая психология призвана изучать прошлое, чтобы понять настоящее. Подчеркивая связь психоло-

гии с другими гуманитарными науками и, прежде всего, с историей, Вера Александровна утверждала гуманитарный характер этой отрасли психологической науки, но говорила о продуктивности использования в исследованиях и естественнонаучных методов [4; 5].

В методическую базу истории психологии Кольцова включила также методы межпоколенческих и кросс-культурных сравнений. Так в диссертационном исследовании Т.Х. Хоанг [13] изучались особенности межпоколенческого взаимодействия в современных российском и вьетнамском обществах и был сделан вывод: «проведенный анализ показывает, что межпоколенческое взаимодействие в современной России характеризуется “асинхронностью”, утратой единых оснований для взаимодействия разных поколенческих групп, что является, по-видимому, результатом социально-политических инноваций последних десятилетий. Это – тревожный симптом, свидетельствующий об ослаблении роли и влияния семейных традиций, характерных в прошлом для русской культуры» [5, с.94].

В работах В.А. Кольцовой и ее учеников была *разработана процедура психолого-исторической реконструкции* как метод поэтапной работы [14]. Новым было включение в этот метод свойства и понятия цикличности, использованного в диссертационном исследовании А.Д. Барской, посвященном психолого-исторической реконструкции особенностей психических функций гомеровского человека [2; 4; 5].

Вера Александровна подчеркивала: «историческая психология исследует психический мир человека в его обусловленности историческим временем; она изучает особый класс детерминант – *историческую детерминацию психики* индивидуального и коллективного субъекта; рассматривает человека как носителя исторических норм и ценностей, объекта и субъекта исторического процесса. Ее предметом являются высшие этажи психики – социально-историческое сознание – та реальность, которая связывает человека с обществом, с человеческой цивилизацией, с историей в целом» [5, с.86]. Была выявлена особая роль духовности в сохранении «культурного кода» нации и передаче его последующим поколениям.

В работе совместной с Е.Н. Холондович как предмет историко-психологического исследования выступил феномен гения и гениальности. На примере Ф.М. Достоевского было показано, что

духовность является основополагающим критерием в определении гениальности [9].

Таким образом, было расширено поле проблем, которые призвана решать историческая психология. Разработаны и разрабатываются новые приемы анализа, включающие не только качественные, но количественные методы.

Заключение. Вера Александровна Кольцова внесла большой вклад в становление российской исторической психологии, разрабатывая как теоретические, так и практические вопросы этой молодой и сравнительно новой для нас отрасли психологической науки. Будучи человеком, имеющим четко выраженную гражданскую позицию, она стремилась выявить в исторических реалиях истоки современных проблем, т.е. на первое место ставила историко-генетический аспект исследования. Также ее отличал поиск системообразующих факторов, приводящих к тем или иным изменениям или препятствующих им. Среди таких факторов Кольцова приводила духовно-нравственные ценности и идеалы. Особое место в историогенезе российского менталитета ею отводилось духовности и религиозности.

В.А. Кольцовой разработана процедура психолого-исторической реконструкции как метод поэтапной работы с материалом исследования.

Под ее руководством на основе единой программы была осуществлена серия конкретных эмпирических исследований по ряду актуальных, теоретически и практически значимых проблем исторической психологии. В.А. Кольцовой вместе с учениками удалось воссоздать объективную, основанную на анализе множества архивных документов и других источников, картину психологических отношений, деловых качеств, ценностных приоритетов и других характеристик крестьянства и купечества в России до революции 1917 г., а также рассмотреть характер послереволюционных изменений в отношениях людей.

Кольцова подчеркивала *междисциплинарный статус* исторической психологии, отмечая, что исследование человека в истории с необходимостью предопределяет взаимодействие психолога с социологами и культурологами, историками и этнографами использование данных и методов источниковедения.

Литература

1. 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 Х1Х – начала ХХ века / под общ. ред. В.И. Белопольского, А.Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 5–17.

2. Барская А.Д. Психолого-историческая реконструкция особенностей психики гомеровского человека: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1998.

3. Историческое и современное состояние российского менталитета. Выпуск 2 / отв. ред.А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Е.Н. Холондович. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

4. Кольцова В.А. Особенности предметной области исторической психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008, №1. – С. 7–20.

5. Кольцова В.А. Историческая психология как комплексная отрасль знания: теоретико-эмпирический анализ // Психологический журнал, 2011, Т. 32. – С. 85–95.

6. Кольцова В.А., Журавлев А.Л. Введение: Уникальность научного подхода Б.Г. Ананьева // Методология комплексного человекознания и современная психология / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 9-13.

7. Кольцова В.А., Журавлев А.Л. Сущностные характеристики и факторы формирования российского менталитета // Разработка понятий современной психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 162–185.

8. Кольцова В.А., Синякина Е.Г. Духовные характеристики русского народа: факторы формирования и проявления в бытовой жизни // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв.ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 225–237.

9. Кольцова В.А., Холондович Е.Н. Воплощение духовности в личности и творчестве Ф.М. Достоевского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

10. Спицина Л.В. Историко-психологическая реконструкция становления форм и способов общения в советском обществе в послереволюционный период (10–20-е годы ХХ столетия): Автореф. дис. …канд. психол. наук. – М., 1994.

11. Федоркова И.Р. Психолого-историческая реконструкция Московского Купеческого Общества как субъекта предпринимательской активности: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2000.

12. Харитонова Е.В. Психолого-историческая реконструкция детерминант агрессивного поведения на материалах России 20-х и 90-х гг. ХХ века: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1999.

13. Хоанг Т.Х. Особенности межпоколенческого взаимодействия в современных российском и вьетнамском обществах: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2003.

14. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М.: Смысл, 1997.

Л.Н. Горюнова
кандидат психологических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет
г. Санкт-Петербург, Россия

ПСИХОЛОГО-ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ЛИЧНОСТИ ДРЕВНИХ СЛАВЯН

Аннотация. Психолого-историческая реконструкция личности древних славян охватывает период от первого упоминания о славянах в I в. н.э. до крещения Руси князем Владимиром в 988 г. Источниками реконструкции служат результаты сравнительно-лингвисти-ческих исследований, летописные свидетельства, этнические исследования, устная передача традиции. Предлагаются термины праличность и естествосознание, отражающие существо внутреннего мира древних славян в древнейшей славянской традиции.

Ключевые слова: историческая психология**,** психолого-историческая реконструкция, история психологии, генезис личности, праличность, естествосознание, древние славяне, славянская традиция.

L.N. Goryunova

PSYCHOLOGICAL AND HISTORICAL RECONSTRUCTION OF THE PERSONALITY OF ANCIENT SLAVIC PEOPLE

Annotation. The psychological and historical reconstruction of the personality of the ancient Slavs covers the period from the first mention of the Slavs to the period of the introduction of Christianity in Russia in 988. The sources of reconstruction are the results of comparative linguistic studies, annals, and ethnic studies. The terms pra-personality and nature-consciousness are proposed.

Key words: historical psychology, psychological and historical reconstruction, the history of psychology, the genesis of personality, pra-personality, ancient Slavs, Slavic tradition.

Данное работа представляет психолого-историческую реконструкцию личности древних славян на основе анализа их традиции и охватывает период от первого упоминания о славянах в I в. н.э. до крещения Руси князем Владимиром в 988 г. Так как слово «язычник» христианскими летописцами введено в период после крещения Руси и означает людей нехристианского вероисповедания, а также часто используется в сравнительном религиозном контексте, то обращение к нему для описания древнейших верований в эпоху доправославной Руси рассматривается как некорректное, и используется обозначение древнейшая славянская традиция.

Понятием древнейшая славянская традиция обозначается, во-первых, практический опыт, который наследовался поколениями; во-

вторых, знания древних славян о природе (естествознание); в-третьих, культы почитания природы и предков. Источники реконструкции – лингвистические исследования О.Н. Трубачева, В.Н. Топорова, В.С. Иванова, В.В. Колесова; свидетельства христианских летописцев; этнические исследования; устная передача традиции.

Понятие личность впервые было предложено отцами христианской церкви, в психологию пришло от западно-европейских мыслителей и используется во многих областях знания – психологии, философии, культурологии, социологии и др. Современное понятие личность появилось значительно позже охватываемого анализом древнего периода. Тем не менее, не остаётся сомнений, что культура и этнос предопределяют содержательные аспекты личности, наполняют её структурные элементы, формируют социокультурные модели бытия личности в мире [8, 7, 10]. В данной работе понятие личность используется в общефилософском и культурно-историческом аспектах.

Известна цитата русского мыслителя Кавелина К.Д., которая послужила клише в русской истории в понимании безличности древних славян: «Древняя доиоанновская Русь представляется погруженной в родственный быт. Глубоких потребностей другого порядка вещей не было, и откуда им было взяться? Личность, – единственная, плодотворная почва всякого нравственного развития, еще не выступала; она была подавлена кровными отношениями» [2, с. 50–51]. Эта цитата и часть высказываний блистательных русских мыслителей XIX века об ущербности родового пути славян в сравнение с ярким путем личностного развития западных европейцев создали образ «дремучей» родовой славянской традиции, и проживающих без света личности древних славян, поклоняющихся озерам, колодцам и растениям. (Имеется ввиду цитата из Повести Временных Лет: «… Бяху же погани, жруще озером и кладязем и рощением, якоже прочии погани…».) Эта позиция вызывает сомнения и требует внимания к означенной теме.

Является ошибкой рассматривать личность как исключительно индивидуальный феномен, игнорируя онтологичность психического. Личность древних славян взращивалась в родственном быте, на плодородной почве тесных кровных отношений, в конкретном историческом пространстве и является внутренним основанием, закономерно обуславливающим исторические и культурные эффекты. Личность древних славян проявлялась через самопонимание древним челове-

ком принадлежности к конкретной группе людей, которые совместно стремились к выживанию. Слово выживание в этом случае используется без всякого преувеличения, как необходимость сохранения себя физически, психологически и исторически.

Выбранная тема не является легкой, она испытывает множество методических и других ограничений. Даже небольшой экскурс в литературу показывает, что нет единого мнения о значениях древних славянских обычаев, богов и единого подхода к их описанию [4; 3; 9 и мн.др.]. Во-первых, исторические сведения о Древней Руси весьма скудны. Поэтому неизбежно ссылки на историческую достоверность носят минимальный характер. Во-вторых, понятие личность имеет множество коннотаций. В-третьих, в современной реконструкции славянской традиции немало социально-политических спекуляций, что волей или неволей затрагивает аспекты далекие от научных целей. Однако, психолого-историческая реконструкция личности древних славян имеет цель обнаружить крупицы сведений о том, что подвигло наших предков на подвиги в сохранении жизни и единства с самими собой. В чем заключалась основа характера древних славян? «Как жить по совести и умереть достойно?»

Как преодолеть перечисленные ограничения? Во-первых, в анализе использованы образы славянских кумиров, исторический факт культурного существования которых признается в большинстве научных источников. Их конкретные свойства описаны вполне определённо. Во-вторых, для целей исторической реконструкции предлагается использовать термин праличность. Это связано с необходимостью сделать акцент на том, что мы говорим о началах личности, истоках ее зарождения. Также предлагается понятие естествосознание, отражающие существо внутреннего мира древних славян в древнейшей славянской традиции, в которой едины природа, род, дух и тело.

Таким образом, предполагается, что праличность древних славян основана на самопонимании своей уникальности, единства себя и местожительства, и имеет цель выжить в нём. В древнеславянском самоопределении уникальность выражается в одушевлении рода, придании ему свойств духа, неразделимости человека, его души и тела во взаимодействии с окружающий природой. Сознание древних славян формируется и выражается как «естествосознание», т.е.

отражает видимую причинно-следственную связь природных и бытийных явлений.

В научной литературе понятие праличность использовалось М.И. Лисиной, которая в своих исследованиях раннего онтогенеза установила, что личность появляется значительно раньше, чем это принято считать. Она показала, что образ Я формируется у детей на первом году жизни как «центральное ядерное образование» и «праличность», и имеют форму самоощущения и переживания своей уникальной ценности [6]. Также Лисина М.И. ссылается на то, что Л.С. Выготский считал, что у младенца есть образ «пра-мы» в виде первоначальной аморфной формы развивающейся социальности. Приставка пра- в славянских языках означает наибольшую древность того, что указано в корне. Имеет значение «до», «перед». Таким образом, праличность означает наибольшую древность личности и имеет смысл до- и перед- личности. Праличность древних славян укореняется и реализуется в древнейшей славянской традиции, объединяя эмоциональную, волевую, умственную и деятельностную стороны жизни. Воззрения на праличность славян не представлены ранее в литературе. Сама постановка вопроса полностью оригинальна.

Современный взрослый, здоровый, образованный человек четко устанавливает границы и понимает отдаленность себя от близких и родных, от общества и природы в целом. В условиях выживания древних людей такие непроницаемые границы, возводимые сознанием, не могли быть возможны. Это неизбежно привело бы к уменьшению способности взаимодействовать с силами природы и выжить в ней.

Древнеславянское самопонимание имеет несколько аргументов, питающих самоощущение его уникальности. Во-первых, древнеславянское слово «svojь» (свой) уникально, не поменялось с древнейших времен, и сейчас входит в три десятка наиболее частотных слов. О.Н. Трубачев называет это слово ключевым словом славянской культуры. Достаточно привести известнейшую цитату Паисия Хилендарского: «Знаи свои РОДЪ и ѦЗЫКЪ». Во-вторых, древнерусское слово «душа» имеет значение и душа, и сердце, и ум. Душа славян локализуется, согласно эпическим преданиям, в сердце. Слова «сердечный» и «душевный» являются общеславянскими синонимами.

В-третьих, хотя слово природа значительно более позднего происхождения, тем не менее, имеет значение «при-роде».

Согласно эпическим преданиям, в сознании древних славян природа выступает как конкретное место обитания, и ощущается в непосредственной данности как дух леса, дух озера и др. Древнее название ощущений – ЧУТИ – чувствовать, ощущать. Слово “чуять” сейчас применимо по отношению к животным, к человеку – только метафорически (“нутром чуять”). Мы утеряли чувства, связанные с изменениями погоды, ветра, температуры воздуха. Все, что осталось современному человеку – неясное представление о метеозависимости. Например, современный человек ощущает, что он замерз. Это происходит тогда, когда температура тела уже значительно понизилась. Для выживания было важно ощущать и реагировать на изменения температуры воздуха до того, как начнет понижаться температура тела. Понижение температуры тела могло означать близкую гибель. Такая внешняя локализация ощущений, прежде всего связанных с изменениями погоды, могла создать психические предпосылки для выживания древних племен. Специалисты не могут решить, в чем различие славянских богов, управляющих, на современный взгляд, одними и теми же природными явлениями. Возможная причина этого находится в том, что современный человек утерял в ходе развития цивилизации ощущения, основанные на единстве с природой.

Многое указывает на то, что понятия род и дух неразрывно связаны в сознании древнего человека. Слово “дух” является общеславянским и имеет индоевропейские корни, означает «дыхание». Только к XI веку слово дух приобрело выраженную многозначность и получило множество определений – добрый, живой, чистый, бодрый, веселый, злой, смелый, твердый, адский, бесплотный, боевой, божественный, коварный, русский, свободный, человеческий. Слово дух используется в современном языке в сотнях сочетаний. Вот только несколько из них: дух человека, дух рода, дух предков, дух земли, дух матери и др. Слово род – также является общеславянским и не встречается в других индоевропейских языках. По всей видимости, в верованиях древних славян род и дух едины и оказывают влияние на природные явления. Основные древние славянские традиции связаны с участием в природных процессах в культах природы и предков.

В современных верованиях утвердилось название бога Род, но, исторически с культом предков связан дух Чур (Щур). Отсюда – Пращур. Например, «Чур меня» означает «храни меня». Духа Рода относят к потомкам, а духа Чура – к предкам. Чуру придается одинаковое значение с римским богом Термом – сберегателем границ родовых владений. Интересны современные слова: чересЧУР, ЧУРаясь, выЧУРный, ЩУРиться. Важно, что в современном миропонимании потомки как бы основываются на предыдущих поколениях «стоят на их плечах». В древней славянской традиции потомки «держат» на своих плечах предков, т.е. остаются достойными их, держат перед ними ответ за свои дела.

Славянский бог Перун и дух Рода выражают отношение древних славян к окружающей природе и роду. Перун управляет природой, а Род с природой сливается, являясь её частью. Так раскрываются истоки праличности древних славян в единстве духа и рода, в виде единства энергии, преобразующей бытие, и выражающейся в движении и покое. Главная функция Перуна – управлять природными явлениями. Перун – бог-громовержец, основной управитель погодных дел. Древние славяне верили, что в его воле наслать тучи, гром, молнии, дожди, ветер, бурю. Соответственно, жрецы, князья, знать, колдуны, в представлениях древних славян, поклоняясь Перуну, могли влиять на эти природные события. Природные феномены могли быть карой богов. Нейтральные природные явления выступали как знамения. Перун назван старейшим богом славян во многих древних источниках: в «Слове об идолах» Григория Богослова XIII в., в сборнике «Золотая цепь» XIV в., в Густинской летописи XVII в. и мн. др. Поклонение Перуну сопровождалось такими атрибутами как бык, дуб, гора, каменный топор, (молот) и, конечно, молнии и гром. Смерть от удара молнии у древних славян считалась счастливой, так как в этом случае человек отправлялся на небеса и считался праведным. Великий Перун «заведовал» погодой, что означало – важнейшее условием для хорошего урожая и возможность не страдать от голода. Перун физически был сильнее всех остальных богов. По сказаниям он жил 500 лет. Этот мужественный, блистательный и привлекательный божественный персонаж не мог остаться без внимания круглый год. Целый комплекс годовых обрядов, направленных на воскрешение, омоложение, рождение, «перекование» стариков в молодых связаны с Перуном. Эти обряды часто сопровождались эротической сим-

воликой [4, с. 195]. Энергия Перуна сродни «энергии движения», энергии зарождения, которые связаны с динамикой, силой, стремлением. Сила Перуна – сила ярости, борьбы, гнева, страсти. Перун – дух воинов. И хотя он был свергнут во славу Христа, навечно укоренился в славянском характере.

Уравновешивает необузданный культ Перуна, как указано выше, древний славянский культ почитания предков – бог/дух Рода. «Энергия движения» Перуна является противоположностью «энергии покоя» Рода. Энергия покоя – это то, что, не движется, но может двигаться, то, что имеет силу, но не проявляет её, это энергия совершенной полноты бытия (Аристотель). Природа является естественной средой Рода, который черпает в ней то, что необходимо для поддержания жизни и развития. Слово природа имеет значение «при роде». Природа – всеобщая матерь (материя) первоначал, осознающая себя в человеке порождающей силой [Колесов, 2019]. Поэтому в сознании древних славян бог-громовержец, ПЕРЖНЪ, связан с небом. СТРИБОГЪ связан с ветром. Он простирается, распространяется. СВАРОГЪ связан с небом, показывает «солнечный путь». ДАЖДЬБОГЪ также связан с солнцем. Таким образом, в древнеславянской традиции наблюдается неразделимость человека, окружающей природы, рода и духа. Также можно предположить, что локализация ощущений (температурных, давления, движения ветра) древнейших людей находилась не в теле, а в природных явлениях, вне тела, давая основу для одушевления сил природы.

Лингвистические исследования показали, что у древнего человека душа имела значение органа жизни. Душа, ум и чувства были неделимы и определялись связью с духом. Во многих фразеологических оборотах слово душа часто замещается словом сердце: сердце болит, с открытым сердцем, читать в сердце и мн. др. То есть сердце выступает вместилищем души, средоточием жизненной силы. В «Словаре древне-русскаго языка по письменным источникам И.И. Срезневскаго» мы находим следующие значения словарных статей соответствующих современных слов. Человек – ГОЛОВА, ДУША, ЛИЦЕ, ЛЮДИНЪ, МУЖЬ, ЧЕЛОВѢЧИНЪ, ЧЛОВѢКЪ, МИРЬЦЬ. Душа – ГОЛОВА, ДУХЪ, ДУША, СЬРДЬЦЕ, УМЪ. Сердце – СЬРДЬЦЕ, УТРОБА. Это показывает, что душа, сердце и ум выступают как синонимы в древнем сознании. Еще раз необходимо подчеркнуть, что понятие душа у древних славян качественно отли-

чалась от современного представления о душе, сформированного под влиянием христианства. Душа в древних представлениях – это особая сущность, дающая жизнь, идущая от духа, но находящаяся в теле человека (у славян - в сердце). Нередки представления о многодушии у различных древних народностей. Дух является нематериальной субстанцией, которая относится не к отдельному человеку, а к племени, роду. Душа древних славян индивидуальна и чувствительна. Тело – *м*атериально, и вмещает душу, которая локализуется в сердце. Душа – это и голова, и сердце, и ум, нераздельно соединенные. Таким образом, праличность древних славян характеризуется нерасчлененностью души, сердца и ума, вместилищем которых выступает тело. Естествознание древнейших славян можно выразить как отсутствие двойственности оценок явлений, прежде всего природы, основанное на самоочевидности и непрерывности ощущения окружающего мира. Также можно предположить, что временная локализация сознания древних славян ограничивалась рамками настоящего времени, которое служило опорой в построении мыслительных представлений. Из терминов древнеславянского языка мы знаем:

ВѢДАТИ – обозначает знать из «восприятия зрением», ведаю то, что вижу.

ЗНАТИ – связано в большей степени с людьми (признавать, соблюдать, исполнять). ЗНАТИСѦ – быть знакомым.

РАЗУМѢТИ – связано с процессами понимания.

ЧУТИ – чувствовать, ощущать.

На эти же размышления об отсутствии двойственности сознания древних славян наводят другие термины древнеславянского языка. Слово РАИ в древнеславянском языке обозначает «заречный». Понятие «ад» отсутствует в праславянском языке. НАВИЮ – мертвец, труп. ПРАВЪ = право («пра-» – первый). ЯВѢ – ясный, открытый. ГОВѢТИ – «хранить почтительное молчание». КОЩУНЬСТВОВАТИ – сочинять небылицы. ПРАВЬДА/КРИВЬДА обозначает не высказывания, а правильное действие/неправильное действие. ПОМЬНѢТИ – думать о том, что осталось позади (не в прошлом, а позади!).

В работе известных лингвистов и антропологов Иванова В.В. и Топорова В.Н. по исторической и сравнительной лингвистике представлена система противопоставлений в древней славянской картине мира: счастье (доля)/несчастье (недоля), жизнь/смерть, чет/нечет, правый/левый, верх/низ, небо/земля, земля/преисподняя, юг/север,

восток/запад, море/суша, суша/море, день/ночь, весна/зима, солнце/луна, светлый/темный, белый/черный, красный/черный, огонь/влага, сухой/мокрый, земля/вода, свой/чужой, близкий/далекий, дом/лес, мужской/женский, старший/младший, главный/неглавный, предки/потомки, сакральный/мирской. Данные биполярные элементы имеют в своем большинстве безоценочное содержание и являются описательными характеристиками естественной, физической, материальной картины мира.

Сравнительные лингвистические исследования, анализ летописных источников и эпического материала позволяют сделать предположение, что праличность древних славян представляет собой самоощущение уникальности рода в едином мире, и нацелено на выживание в нём. Единство мира отражает ощущения неразделимости рода и духа, неразделимости человека и его души, неразделимости окружающей природы и человека (его тела). Сознание древних славян формируется и выражается как «естествосознание», т.е. отражает видимую причинно-следственную связь природных и бытийных явлений.

Литература

1. Иванов В.В. и Топоров В.Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы. – М., Наука. 1965.

2. Кавелин К.Д. Наш умственный строй. Статьи по философии русской истории и культуры. – М. 1989. С. 50–51.

3. Карпов А.В. Язычество, христианство, двоеверие: религиозная жизнь в Древней Руси в IX–XI вв. – СПб., 2008. – 184 с.

4. Клейн Л.С. Воскрешение Перуна. К реконструкции восточнославянского язычества. – Санкт-Петербург: Евразия, 2004. – 480 с.

5. Колесов В.В. Концепты «Природа», «Родина», «Народ» в русском языковом сознании // Политическая лингвистика. – 2019. – № 2 (74). – С. 12–23.

6. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под редакцией Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологи», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с. (Источник: http://psychlib.ru/mgppu/LOl-1997/LOl-3161.htm#)

7. Обухов А.С. Психология личности в контексте реалий традиционной культуры. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006. – 352.

8. Петровский А., Петровский В. Категория личности (к построению онтологической модели личности) // Развитие личности, №2, 2014. – С. 58–91.

9. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. – М., Наука, 1981.

10. Хоружий С.С. Проблема личности в спорах западников и славянофилов // Историко-философский ежегодник. – 2010. – № 2009. – С. 342–370.

М.М. Дробышева
соискатель лаборатории истории психологии и исторической психологии
ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ВАН ГОГА В СТАНОВЛЕНИИ «РУССКОГО АВАНГАРДА»: ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Статья посвящена проблеме выделения нового этапа в профессиональном становлении гениального художника. Приводятся данные качественного и качественно-количественного анализа, на основании которого автор публикации ранее выделял три этапа становления художника как профессионала. Приводятся аргументы, объясняющие необходимость и возможность выделения четвертого этапа – «кризис» и пятого этапа – «признание мировым профессиональным сообществом». Последний этап хронологически приходится на период после смерти В. Ван Гога. Его содержание связано с влиянием изобразительного творчества художника на становление нового направления в русском искусстве начала 20 века – «русского авангарда». Приводятся данные анализа искусствоведов и высказывания самих художников-авангардистов, раскрывающих роль творчества Ван Гога в формировании их направления в искусстве.

Ключевые слова: историческая психология; социальная психология искусства; Ван Гог; гениальная личность; «русский авангард»; этапы профессионального пути художника; «признание мировым профессиональным сообществом».

M.M. Drobysheva

THE ROLE OF VAN GOGH'S FINE ARTS IN THE FORMATION OF THE «RUSSIAN AVANT-GARDE»: A HISTORICAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. The Article is devoted to the problem of identifying a new stage in the professional formation of the genius artist. The data of qualitative and qualitative-quantitative analysis are given, on the basis of which the author of the publication previously identified three stages of the artist's formation as a professional. The arguments explaining the necessity and possibility of allocation of the fourth stage – "crisis" and the fifth stage – "recognition by the world professional community" are given. The last stage chronologically falls into the period after Van Gogh's death. The content of this period is connected with the influence of the artist's fine art on the formation of a new trend in the Russian art of the early 20th century, which called "the Russian avant-garde". The data of the analysis of art historians and statements by "avant-garde" artists themselves, revealing the role of Van Gogh's work in shaping their direction in art are given.

Key words: historical psychology; social psychology of art; Vincent Van Gogh; genius personality; "Russian avant-garde"; stages of the artist's professional path; "recognition by the world professional community".

Профессиональное становление и развитие личности является междисциплинарным предметом исследований и представляет интерес для специалистов в области психологии, социологии, философии, педагогики и др. Психологическим изучением данных вопросов занимаются исследователи проблем психологии труда, социальной, организационной, медицинской психологии, а также психологии личности. *Проблематика становления и развития профессионала*, разрабатываемая в работах отечественных психологов К.С. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.А. Бодрова, А.А. Бодалева, Ю.М. Забродина, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.В. Карпова, Т.В. Кудрявцева, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, К.К. Платонова, В.А. Пономаренко, В.А. Толочека, В.Д. Шадрикова и др., а также их зарубежных коллег – Дж. Сьюпера, Дж. Холланда, Р. Хейвингхерста и др., включает вопросы: выделения стадий профессиональной социализации, формирования профессионалов в конкретных профессиях; изучения отдельных качеств профессионала, его профессиональных знаний и умений; профессиональных предпочтений; профессиональной пригодности; профессионального выгорания; профессионального стресса; и мн. др. Однако в рамках исторической психологии эти вопросы ранее не рассматривались. Особенностью *исторической психологии* является изучение феноменов прошлого. В русле ее исследований личность рассматривается как объект и субъект исторического процесса, как носитель исторических норм и ценностей (подробнее см. [4; 6 и др.]). Тем не менее, *проблема* выделения этапов становления и развития гениальной личности как профессионала в конкретной деятельности представляет интерес для широкого круга специалистов (психологов искусства, искусствоведов, историков) с точки зрения изучения влияния исторической личности на эволюцию конкретных видов деятельности.

Актуальность исследования роли изобразительного творчества гениального художника на стадии его «признания мировым профессиональным сообществом» (после его физической смерти) определяется влиянием творчества художника на становление и развитие новых художественных школ, стилей в изобразительном искусстве.

Изучение *личности гениального художника* сопряжено с множеством проблем: спецификой его профессиональной деятельности, необходимостью исследовать гениальную личность опосредованно, используя имеющиеся исторические источники, с определением са-

мого понятия «гениальная личность». Так, в исследовании В.А. Кольцовой и Е.Н. Холондович приводится следующее определение: «Гениальность – это наивысшая степень проявления творческих сил личности, высочайший уровень ее интеллектуального, творческого духовного развития, позволяющие создать качественно новые, уникальные творения, представляющие ценность для человечества, составляющие эпоху в жизни общества, приводящие к коренному сдвигу в восприятии идей и мира в целом» [4, с. 28]. В качестве *критериев* гениальности авторы выделяют: универсальность, высокое мастерство в определенной сфере деятельности, провидческий дар, высокую духовность личности и др. [Там же, с. 29]. Все эти признаки гениальности носят универсальный характер и могут быть отнесены к личности гениального художника. По нашему мнению, еще одним важным критерием, определяющим личность гениального художника, является тот вклад, который он вносит в последующее развитие мирового искусства.

В одной из наших ранних публикаций [3] были приведены результаты качественного и качественно-количественного анализа биографических источников, автопортретов и писем Ван Гога, на основе которых были выделены этапы профессионального становления и развития личности гениального художника: «выбор профессиональной деятельности», «профессиональное становление», «расцвет творчества».

Так, к первому этапу – «*выбор профессиональной деятельности*» – были отнесены такие события жизни Винсента, как первый опыт рисования во время работы в Лондоне и зарисовки фигур углекопов в период работы проповедником в Боринаже. В результате разочарования в проповеднической деятельности, а также совета заняться живописью серьезно, полученного от авторитетного лица, Ван Гог приходит к *пониманию своего призвания* изображать простых людей и их нелегкую судьбу на бумаге.

Содержание второго этапа, названного нами *«профессиональное становление» (или «становление профессионала»),* определялось по данным, указывающим на осмысленное занятие живописью Ван Гогом. В это время он овладел основными профессиональными навыками художника, находился в поиске собственного художественного стиля. В результате постоянной напряженной работы появились рисунки, передающие переживания художника, всевозможные образы,

имеющие символическое значение, а в палитре возникли яркие цвета. На данном этапе становления художника особое значение имеет факт создания им первой полноценной картины «Едоки картофеля», ставшей главной в голландском периоде творчества Винсента Ван Гога, и целой портретной галереи его современников – простых людей.

Третий этап профессионального становления (*«расцвет творчества»)* художника включал два периода профессионального развития. Первый период (*«вхождение в профессиональное сообщество»)* отличался поиском своего художественного стиля под влиянием импрессионистов, созданием особого, уникального художественного языка, а также написанием первых автопортретов (в том числе в образе художника). В этот период Ван Гог становится членом художественного сообщества и получает признание как профессионал. Второй период данного этапа – *«пик профессионального развития»* – характеризовался наиболее высоким уровнем продуктивности профессиональной деятельности. Именно в этот период Ван Гог написал большое число картин в собственной манере художественного письма, создав уникальную цветовую палитру и сформировав оригинальную быструю технику рисования (под влиянием японских художников и импрессионистов). Также в этот период получила своё развитие его идея создания «братства художников» и организация арт-пространства в «Желтом доме».

В более ранних наших работах к третьему этапу «расцвета» относился и период *«кризиса»* в творчестве, который возник в жизни художника после инцидента с ухом. Однако в настоящее время возникла необходимость в уточнении и расширении имеющихся данных с учетом специфики изучаемой исторической личности. Так, нами были выделены отдельные этапы профессионального становления художника: *«кризис»* и *«признание мировым профессиональным сообществом»*.

Этап *«кризис»* характеризовался ограничением творческой деятельности в период лечения художника в больнице, изменением цветовой гаммы (она становится менее яркой, контрасты желтого и синего практически исчезают), его сомнениями в возможности обретения счастья в личной жизни и успеха в профессиональной деятельности, а также пониманием обреченности собственной судьбы.

Последний этап, который был назван *«признание мировым профессиональным сообществом»* – наиболее ценный, выходящий за

рамки непосредственно жизненного пути. Данный этап, по нашему мнению, отличает гениального художника от художника, добившегося высоких результатов в своей деятельности. В нашем исследовании этот этап начинается с момента физической смерти Винсента и продолжается по настоящее время, и он включает оценку художественного наследия, которое оставил Ван Гог мировой культуре. Его особый стиль живописи, философия жизни и даже миф о «гениальном безумии» оказали влияние на профессиональное сообщество, став связующим звеном между «старой» и «новой» живописью.

Таким образом *целью* настоящего *исследования* явилось изучение роли изобразительного творчества Ван Гога в становлении нового художественного направления в изобразительном искусстве – русского авангарда с позиции историко-психологического анализа наследия гениального художника.

Гипотеза исследования – роль художественного творчества Ван Гога в становлении «русского авангарда» заключается в преемственности стиля и цветовой палитры Ван Гога, отраженной в работах русских художников начала XX века. Это свидетельствует о влиянии творчества Ван Гога на последующее развитие мирового искусства, признании его творчества профессиональным сообществом.

Новизна данного исследования состоит в обосновании выделения нового этапа профессионального становления гениального художника с учетом специфики изучаемой личности. Анализируется то влияние, которое оказало его творчество на развитие мировой художественной культуры, в том числе российской.

Методы исследования: качественные методы, такие как метод анализа продуктов деятельности, источниковедческий анализ, биографический анализ, сравнительный анализ.

В качестве источников исследовательского материала выступили: биографические данные о художнике Винсенте Ван Гоге, а также искусствоведческая литература, посвященная «русскому авангарду».

В искусствоведении понятие «авангард» трактуется широко, в качестве определения некого нового художественного открытия, как новаторство в противопоставлении традиционному искусству. По отношению к русскому искусству этот термин впервые стал применяться западными искусствоведами, начиная с середины 1950-ых годов. Они разделяли авангард на русский и советский в зависимости от года создания работы и наличия в художественном произведении темы

советской власти. В настоящее время среди российских искусствоведов также нет единого мнения о том, относить к русскому авангарду работы наиболее радикальных художников 1910–1920-ых годов, или только те произведения искусства, которые непосредственно связаны с революцией. Мы будем придерживаться термина «русский авангард», «как имя исторического события, свершавшегося в 1907–1931 гг.» [7, с. 17], подразумевая творчество русских художников, работающих в этот период времени и стоящих у истоков новых направлений в искусстве.

Анализируя исторические события как факторы становления русского авангарда, в первую очередь, обращают на себя внимание те события, которые повлияли на все сферы жизни российского общества начала 20 века, в том числе искусство. Речь идет о: Русско-японской войне 1904–1905 гг. и революционных событиях 1905–1907 гг. В это время формирование и дальнейшее развитие всех направлений «русского авангарда» было логическим продолжением отказа ряда художников от диктатуры официальных учреждений, в частности Академии художеств. Это движение началось в 1870 году и проявлялось в стремлении к свободному выражению художниками своих идей и созданию независимых профессиональных группировок. В их особом живописном языке отразилось сначала искусство импрессионистов (К. Моне, Э. Мане и др.), а затем и постимпрессионистов (П. Сезанн, В. Ван Гог, П. Гоген). Последнее признается специалистами как некое противопоставление тому направлению, в рамках которого оно и сформировалось. Напомним, что знакомство русской публики с полотнами постимпрессионистов, которые оказали сильное влияние на развитие авангардной живописи в России, произошло благодаря коллекциям С.И. Щукина и И.А. Морозова, поездкам русских художников за границу, а также выставкам салона «Золотое руно» в 1908 году (Москва) и «Сто лет французской живописи (1812–1912)» в 1912 году (Санкт-Петербург), на которых были представлены шедевры французской живописи. По словам французского художника Мориса Дени, именно Ван Гог и Гоген подготовили почву для дальнейшего влияния Сезанна на русский авангард: «Без разрушительного и отрицательного анархизма Гогена и Ван Гога не было бы понято учение Сезанна с его культом традиций и порядка. Созидательное начало их творчества распространилось, благодаря его революционным элементам» [2].

Анализ искусствоведческой литературы показал, что стиль мазка и колорит в живописи русских художников-авангардистов – Д.Д. Бурлюка, М.Ф. Ларионова, А.Г. Явленского, П.П. Кончаловского, И.И. Машкова, Н.С. Гончаровой и ряда других, формировался под влиянием художественного творчества В. Ван Гога. Доказательством тому являются исторические источники, подтверждающие факт паломничества данных художников в Прованс, по местам жизни Винсента, написание ими полотен в «стиле Ван Гога» в процессе поиска своего художественного стиля. Так, например, в работах Кончаловского в 1908 году, М.Ф. Ларионова в 1904–1906 годах, А.В. Куприна в 1910 году, и в творчестве Д.Д. Бурлюка в целом прослеживалось явное влияние знаменитого голландца. По мнению исследователей «русского авангарда», творчество Ван Гога отразилось на создании отдельных произведений художников этого течения. Речь идет о таких работах, как «Автопортрет» А.Д. Древина 1923 года, «Сакко и Ванцетти» А.Г. Тышлера 1927 года [1; 7]. Отмечается, что в большей степени русские авангардисты впитали особую цветопередачу и характерный мазок Ван Гога. В его работах художники, стоящие у истоков «русского авангарда», нашли близкое к их пониманию настоящей живописи: главенствование формы над содержанием, цвета над светом и максимальное «упрощение» рисунка. Последнее стало выражением стремления к простоте, примитиву и народности. Как указывает Андрей Крусанов, именно с «примитивизма» в России началось «искусство будущего», которое с 1905-1907 годов стало «предметом публичного обсуждения в связи с предполагаемым революционным переустройством всего общества» [7, с.77].

Призыв к «демократизации искусства» заставил обратиться русских художников к принципам народного, архаичного искусства, но используя новые средства выражения постимпрессионистов. Несмотря на максимальное упрощение рисунка, русские художники подчёркивали близость своего мировоззрения творчеству Гогена, Сезанна и Ван Гога. Влияние последних «…стало важным фактором в формировании эстетики, стилистики и пластики раннего русского авангарда. Собственно, в творчестве этих французских художников деятели авангарда усматривали путь к специфически понимаемой «демократизации искусства», или «искусству будущего», по терминологии тех лет. Иначе говоря, революционная идея «демократизации искусства» оказала *мировоззренческое воздействие на авангардистов*, а новей-

шая французская живопись придала русскому авангарду художественную форму» [7, с. 81–82]. Искусство будущего художники русского авангарда видели свободным от природы, от слепого ей подражания, а это возможно лишь посредством отказа от всех привычных законов, правил и форм, которым до этого придерживались их предшественники.

Работы таких художников - авангардистов как В.Д. Бурлюк, Л.Д. Бурлюк, Д.Д. Бурлюк, М.Ф. Ларионов, Н.С. Гончарова и других, представленные в 1908 году на выставке «Звено», заявлялись как *неоимпрессионистические*. Учредитель выставки – Д.Д. Бурлюк – подчеркивал влияние участвующих в выставке «русских импрессионистов», выросших на работах Ван Гога, Гогена и Сезанна, на русское искусство будущего.

Творчество постимпрессионистов нашло отражение и в работах П.П. Кончаловского, А.В. Куприна, И.И. Машкова. Так, после поездки в Париж и посещения выставок Ван Гога, Кончаловский в письмах отмечал, что работы Винсента ему «открыли глаза» на собственную живопись, дали понимание правильности выбранного профессионального пути. Он называл Ван Гога и Сезанна «освободителями», которые показали ему самое главное в искусстве – уход от условностей, традиций и «сохранение ребяческого чувства» [7, с. 121]. Истоками нового направления в русском авангарде – пуризма провозглашались постимпрессионизм и русский фольклор. Н.С. Гончарова писала: «Если всмотреться внимательно в произведения современных французов, начиная с Сезанна, Гогена и Ван Гога, и в русскую старинную живопись, <...> то станет ясно, что задачи той и другой совпадают. Это – единственно верная и неизменная задача в искусстве. Задача декоративности при сохранении различного философского, религиозного и литературного содержания» [Цит. по: 7, с.379].

Таким образом, не только искусствоведы или критики, писавшие о выставках, на которых выставлялись новые работы художников русского авангарда, отмечали близость их работ к полотнам Винсента Ван Гога, но и сами творцы подчеркивали непосредственный источник вдохновения и подражания, которым был для них этот художник. По сути, он был ориентиром для целого поколения художников, ставших впоследствии представителями «русского авангарда». Многие из них уйдут в дальнейшие поиски и смогут обрести свой, уникальный, стиль, уйдя от слепой «имитации» работ Ван Гога. Поз-

же появятся новые художественные направления, которые сделают очередной виток в развитии русской и мировой живописи.

Профессиональное становление художника состоит из этапов обучения, поиска своего стиля, влияния наставника или предшественников на мастерство и стиль творца, периодов кризиса и творческих подъемов. Однако отличительной особенностью гениального художника является последний этап его профессионального становления, который продолжается после завершения жизненного пути творца. Этот этап, названный нами – «признание мировым профессиональным сообществом», заключается в осознании потомками того открытия, которое сделал гениальный художник в процессе создания своих художественных работ. Речь идет о восприятии следующими поколениями художников аутентичности манеры письма творца, его цветовой гаммы, способов выражения и т.п. как образца или стимула для развития собственного стиля в художественном творчестве. Иными словами, *ключевым признаком* гениального художника, отличающим его от других художников, получивших признание в профессиональных кругах, является его *влияние на развитие* мировой художественной культуры.

Анализ искусствоведческой литературы по теме «русского авангарда», постимпрессионизма и биографии Ван Гога, а также анализ продуктов деятельности художников и сравнительный анализ всех имеющихся материалов показал, что на становление художников «русского авангарда» особое влияние оказало творчество художника-постимпрессиониста Винсента Ван Гога. Его свобода в передаче изображения, яркость и контрастность чистых цветов, линии, делающие картину неповторимой, оказались созвучными представлениям русских художников начала XX века об «искусстве будущего». Характерный стиль голландского художника, сформировавшийся благодаря его собственным поискам под влиянием живописи французских импрессионистов, нашел отражение в творчестве представителей «русского авангарда», став важным этапом в развитии современной живописи.

Литература

1. Вакар И.А. Постимпрессионизм. Энциклопедия русского авангарда. [Электронный ресурс] URL: http://rusavangard.ru/online/history/postimpressionizm/ (дата обращения: 24.07.2019).

2. Дени М. От Гогена и Ван Гога к классицизму // Золотое руно . – 1909. – № 5. – С. 63–69; № 6. – С. 64–68. [Электронный ресурс] URL: https://www.philol.msu.ru/~modern/index.php?page=1145 (дата обращения: 24.07.2019).

3. Дробышева М.М. Психолого-историческая реконструкция гениальной личности: динамика психологических характеристик Винсента Ван Гога на разных этапах его творческой деятельности // Психологические исследования. Вып. 7 / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 60–73.

4. Историческая психология: предмет, структура и методы. – М.: МосГУ, 2004.

5. Кольцова В.А., Холондович Е.Н. Воплощение духовности в личности и творчестве Ф.М. Достоевского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 304 с.

6. Королев А.А., Журавлев А.Л., Кольцова В.А. История и психология: неумолчный диалог. Учебное пособие / под ред. А.А.Королева. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011.

7. Крусанов А.В. Русский авангард: 1907–1932 (Исторический обзор). В 3 т. Т.1. Боевое десятилетие. Кн.1. – М.: Новое литературное обозрение, 2010. – 784 с.

Д.Ю. Балова

кандидат психологических наук, доцент

АНО ДПО «Высшая школа бизнес технологии», г. Москва, Россия

Д.А. Китова

доктор психологических наук, профессор

ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», г. Москва, Россия

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ФАКТОР В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЛИЧНОСТИ О БРАЧНОМ ПАРТНЕРЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация. Представления личности о брачном партнере выделяются своими уникальными характеристиками и экономическими ожиданиями. В частности уникальны представления о наиболее ценных качествах брачного партнера, продолжительности предбрачного ухаживания, причинах вступления в брак, ожидаемом уровне доходов и расходов семьи, о предполагаемом распределении экономических функций, обеспечивающих успешное функционирование семьи. В этих представлениях личность объективирует только ей одной присущие субъективные характеристики, которые пока еще мало выступают объектом экономико-психологического анализа. Как следствие, представления молодежи об устойчивости семейных отношений характеризуются проти-

воречиями и искажениями, обусловленными недостаточным объемом психологических знаний.

Ключевые слова – представления, выбор, требования, гендерные особенности, ценности семьи, брачный партнер, экономический фактор, экономические условия, семейная экономика, свобода выбора, хозяйственно-бытовой союз, противоречия, уровень жизни.

D.Yu. Balova, D.A. Kitova

ECONOMIC FACTOR IN PERSONAL REPRESENTATIONS ABOUT THE MARRIAGE PARTNER: HISTORY AND MODERNITY

Annotation. Representations of a person about a marriage partner are distinguished by their unique characteristics and economic expectations. In particular, there are unique ideas about the most valuable qualities of the marriage partner, the duration of the pre-nuptial courtship, the reasons for marriage, the expected level of income and expenses of the family, the estimated distribution of economic functions that ensure the successful functioning of the family. In these representations, a person objectivizes only one of her inherent subjective characteristics, which so far are a little object of economic and psychological analysis. As a result, young people's ideas about the sustainability of family relationships are characterized by contradictions and distortions due to the insufficient amount of psychological knowledge.

Keywords: representations, choices, requirements, gender characteristics, family values, marriage partner, economic factor, economic conditions, family economy, freedom of choice, household union, contradictions, standard of living.

В развитии социального института брака за последние десятилетия наметился ряд тревожных тенденций: в России резко упала рождаемость, увеличивается количество разводов, возрастает численность убежденных холостяков, снижаются престижность семьи и ценность семейных отношений, растет детская беспризорность. Все это актуализирует необходимость научного поиска системы факторов, определяющих успешность существования семьи как одной из важнейших социальных общностей [2, 6, 12, 15, 17; и др.].

Признание объективной ценности семьи отражено в многочисленных психологических исследованиях. Изучаются ценностные ориентации создания и сохранения семьи (Л.Ф. Бурлачук, С.И. Голод, М.А. Дмитриева, А.К. Дмитриенко, А.Ф. Копьев, Л.А. Коростылева, Ю.В. Курбаткина и др.); анализируются феноменология семьи, дружбы, любви и особенности взаимодействия членов семьи (В.В. Бодрова, А.К. Дмитриенко, О.Э. Зуськова, В.П. Левкович, М.В. Лысогорская, М.С. Мацковский и др.); изучаются партнерские взаимоотноше-

ния в семье (А. Арон, М. Барнес, Г. Бреслава, Э. Бутройд, К. Дайон, Дж. Ли, Д. Педерсон, А.В. Погодина, В.А. Поликарпов, З. Рабин, М.И. Розенова). Проведенные исследования убедительно показали, что создание семьи является одной из ведущих потребностей молодых людей, выступает важным фактором их личностного становления. Это уникальная возможность позитивной реализации своей социальной и психологической сущности.

В то же время проблема *выбора брачного партнера*, являясь психологически ключевой для формирования и развития отдельной личности и общества в целом, разработана явно недостаточно, не рассматривается как структурный элемент экономического сознания личности [7], что приводит к низкому уровню теоретических, методологических и практических знаний в этой сфере. В частности, малоизученным направлением исследований выступают психологические особенности выбора брачного партнера в целом и анализ места *экономического фактора* в представлениях молодежи в условиях такого выбора. Обратимся к анализу данной проблемы.

Одним из первых на психологические особенности выбора брачного партнера обратил внимание З. Фрейд, предположивший, что благодаря сложному бессознательному процессу дети, вырастая, переносят на своего потенциального супруга любовь, которую испытывали к родителям противоположного пола. Немецкий ученый Р. Зиддер полагал, что выбор брачного партнера осуществляется методом «фильтрации» из общего количества возможных партнеров в соответствии с собственными предпочтениями. Американский социальный психолог Д. Адамс выделил стадии выбора партнера: первичное влечение, получение статуса «пары», вступление в стадию взаимных обязательств. Желание объяснить механизм выбора брачного партнера привело к созданию целого ряда концепций: теории комплементарных потребностей Р. Уинча, теории «стимул – ценность – роль» Б. Мурстейна, инструментальной теории выбора супругов Р. Сентерса, теории «фильтров» А. Керкгоффа и К. Дэвиса, «круговой теории любви» А. Рейса. В отечественной психологии проблема выбора брачного партнера являлась предметом научных исследований М.А. Абалакиной, А.Н. Волковой, Л.Я. Гозмана, В.И. Овчинниковой, Л.П. Панковой, Б.Д. Парыгина, В.И. Слепкова, В.А. Сысенко, О.А. Тырнова, Б.Ю. Шапиро и др.

Зарубежные и отечественные теории выбора брачного партнера объединяются в основном двумя идеями. Во-первых, почти все они базируются на принципе социально-культурной гомогамии. Во-вторых, механизм выбора партнера представлен как система фильтров (стадий), последовательно сужающих круг возможных избранников, отсекая неподходящих.

Вступление в брак побуждается *системой мотивов*, образующих определенную иерархию, в рамках которой можно говорить о мотивах смыслообразующих и мотивах-побудителях. Мотивы различаются степенью осознанности, в широком диапазоне варьируя от сознательных намерений до бессознательных мотивов. Наконец, мотивы могут определить направленность на достижение и направленность на избегание [3].

С.В. Ковалев считает, что люди вступают в брак, в основном ориентируясь на него (по убыванию значимости) как на хозяйственно-бытовой союз, союз нравственно-психологический, союз семейно-родительский, союз педагогический, союз интимно-личностный. Однако, по мнению автора, ни одна из этих целей не исключает других [12].

Требования к брачному партнеру являются олицетворением духа времени и показателем потребностей человека при различных социально-экономических условиях, существующих в обществе в конкретный исторический момент, что входит в сферу научных интересов исторической психологии [5, 9, 13; и др.].

Так, до середины XIX в. практически у всех народов России в процедуре заключения брака бытовали патриархальные принципы, социально-экономи-ческий расчет, контроль и одобрение со стороны ближайших родственников и социального окружения вступающих в брак.

Ко второй половине XIX в. предбрачный ритуал почти повсеместно трансформировался. С одной стороны, по-прежнему оставались браки, заключаемые по воле родителей, а с другой – распространялись браки по взаимной договоренности молодых людей, хотя мнение родителей имело еще большое значение. Знакомство и сближение молодежи, достигшей брачного возраста, происходило преимущественно в той социальной среде, с которой она была связана своим происхождением и которая определяла основные требования к брачному партнеру.

В первые годы советской власти произошло вмешательство государства в личную жизнь граждан, велась усиленная феминистская пропаганда, стали частыми браки по собственному выбору. Среди мотивов брачного выбора преобладали любовь и общность интересов. Наряду с этим большую значимость приобрели нравственно-этические качества и идеологические взгляды жениха или невесты. Расширились не только свобода собственного брачного выбора, но и круг потенциальных супругов, так как материальные соображения утратили прежнее значение, былые сословные различия стали учитываться намного меньше, а конфессиональные и этнические перестали иметь нормативный характер.

Социально-экономические преобразования, которыми в стране ознаменовался конец XX в., породили и новые межличностные отношения, новые взгляды людей на смысл заключения брака. Все более стали утрачивать прежнюю значимость и ценность такие важные аспекты семейной жизни, как материнство, стремление к упрочению и сохранению брака. Появилась новая социокультурная нормативная система – прокреативная этика, согласно которой в брак вступать предпочтительно, но не обязательно; иметь детей желательно, но их отсутствие – не аномалия; сексуальная жизнь вне брака – не прегрешение. Демократизация общества, массовое включение женщины в трудовую и общественную жизнь ознаменовались ее экономической самостоятельностью и подрывом авторитета мужчины как кормильца и главы семьи.

Непосредственное влияние на развитие любой семьи во все времена оказывают такие *объективные* факторы, как падение уровня жизни, трудности с жильем, социальные потрясения, а также причины *субъективного* плана (невнимательное отношение супругов друг к другу, отсутствие общих интересов, взаимная грубость, нежелание уступать друг другу, сглаживать и устранять конфликты, вести домашнее хозяйство). Отсутствие в обществе культуры *психологической подготовки* молодежи к созданию семьи приводит к тому, что ее представления о браке и семье складываются стихийно, оказываются недостаточно адекватными действительности и в последующем влияют на качество семейных отношений [4, 10].

С теоретических позиций исследование представлений студентов о брачном партнере требует некоторых пояснений. В узком смысле *представление* – это появляющийся в сознании образ ранее вос-

принятого предмета или процесса внешнего мира, после того как представляемое объективно уже не присутствует. В более широком смысле, которого мы придерживаемся в нашем исследовании, представление принято рассматривать как *предмет мышления*, восприятия и воображения, оно целиком является наглядным. По временным параметрам большинство представлений – представления целостного прошлого, но они могут также относиться и к будущему (вызываться ожиданием, предвкушением радости, предчувствием, заботой, страхом и т.п.) или представлять собой более или менее свободную переработку восприятий (фантастические представления). Одновременно представление является *психическим актом*, посредством которого мыслимое, представляемое, предполагаемое, вспоминаемое, ожидаемое «поднимается» из сферы бессознательного и превращается в частичное содержание сознания. Сознание как высшая, интегрирующая форма психики человека определяет его самосознание, посредством которого влияет на его поведение, т.е. из сугубо психологической (индивидуальной) категории переходит в сферу социального поведения личности, определяет ее мотивы и вектор ее социально-экономической жизнедеятельности в целом.

Представления – это не врожденное свойство личности, а психологическая реальность, порождаемая процессом мыслительного взаимодействия внутреннего опыта и окружающей среды. Единожды сформировавшаяся система представлений остается устойчивой до тех пор, пока не возникнет новая актуальная потребность и (или) не изменятся социально-экономические условия в обществе. Как только возникают противоречия во внутреннем опыте или видоизменяются условия жизнедеятельности, представления теряют стабильность, т.е. перестают выполнять свои функции или утрачивают смысл. И чем глубже эти изменения, тем больше обесцениваются прежние представления, приводя к необходимости формирования новой системы представлений, адекватной возникшим условиям внутреннего опыта и (или) жизнедеятельности личности [11].

С.В. Ковалев подчеркивает важность формирования брачно-семейных представлений, отражающих реальную действительность. Он отмечает, что в представлениях современной молодежи прогрессирует разделение и противопоставление понятий любви и брака. В частности, согласно его исследованиям, значимость любви при вы-

боре спутника жизни оказалась на четвертом месте после качеств «уважение», «доверие», «взаимопонимание» (Ковалев, 2000).

По мнению Е.В. Фотеевой, на вероятность создания семьи влияют прежде всего половые стереотипы, что может сказываться на образе брачного партнера, на мотивах вступления в брак, а результаты исследования М.А. Абалакиной показывают, что в предбрачной паре межличностное восприятие характеризуется идеализацией партнера, вследствие чего требования, предъявляемые к нему, завышаются, искажаются брачные мотивы [1].

По данным В.И. Зацепина, брачно-семейные представления российской молодежи конца XX в. отличались явной потребительской нереалистичностью. По результатам его исследования, «средний желаемый» супруг по своим положительным качествам превосходил «среднего реального» юношу из непосредственного окружения девушек-студенток. Юношам-студентам идеальная супруга представлялась также в виде женщины, которая была не только лучше реальных девушек, но и превосходила их по уму, честности, веселью и трудолюбию [8].

Т.В. Андреевой было выявлено, что для молодежи характерно расхождение качеств желаемого спутника жизни и предполагаемого партнера по повседневному общению, из круга которого этот спутник и должен выбираться. Кроме того, качества личности, считающиеся значимыми для идеального супруга, в реальном общении юношей и девушек не имеют решающего значения [2].

В нашем исследовании приняли участие 215 студентов выпускных курсов различных специальностей [3]. Был выявлен ряд специфических особенностей представлений студентов о семье, о факторах долговечности и качества семейных отношений и о психологических основаниях выбора брачного партнера.

Причем экономический аспект проблемы нами намеренно не проговаривался как самостоятельный компонент в структуре такого выбора. Для его выявления мы проводили контент-анализ полученных ответов и самостоятельно выделяли позиции, так или иначе включающее экономическое содержание. Ниже будут приведены результаты этого исследования.

Студенты отвечали на открытые вопросы: «Я думаю, что люди вступают в брак, потому что...»; «Я считаю, что идеально, если предбрачное знакомство длится…»; «Наиболее ценными качествами

брачного партнера мне представляются...». Полученные ответы были обработаны с помощью контент-анализа (посредством частотного анализа и кластеризации данных).

Причины вступления в брак, названные студентами, очень разнообразны: желание иметь собственную семью (40,1%); любовь (52,1%); расчет (высокое социальное и экономическое положение партнера, наличие жилья) (7,7%); стремление оправдать надежды родителей (2,2%); духовная близость (1,5%); возможность достичь независимости (моральной, материальной) от родных (3,6%); вынужденные обстоятельства (беременность, рождение ребенка) (4,5%); желание избежать одиночества (4,5%); достижение такого возраста, когда неприлично оставаться одной (одному) (1,6%); возможность чувствовать себя полноценным человеком (1,3%) и т.д.

На вопрос о *продолжительности предбрачного знакомства* большая часть респондентов (65,4%) назвали срок больше года для того, чтобы «лучше узнать друг друга» и принять решение о женитьбе; другие 9,1% уверены, что достаточно от полугода до года встречаться с женихом или невестой, чтобы вступить в брак, а остальные респонденты (7,1%), по нашему мнению, составляют группу риска, предрасположенную к необдуманным и ошибочным действиям. Их тех девушек, кто назвал срок больше года, 4,2% уверены, что необходимо также хорошо узнать семью будущего мужа и ее материальное положение, 2,6% хотят выяснить достоинства и недостатки молодых людей, а 6,5% – узнать их интересы и взгляды на жизнь. Что касается юношей, то 5,1% из этого числа не считают возможным вступать в брак до тех пор, «пока полностью не будешь уверен в своих чувствах».

Анализ результатов исследования показывает, что 42,1% юношей *наиболее ценными качествами брачного партнера* считают понимание, поддержку; 31,6% – верность; 22,4% – уважение, доверие; 14,3% – интеллект; 14,1% – красоту, внешние данные; 8,7% – любовь и т.д. Девушки в брачном партнере больше всего ценят верность (29,9%), понимание (27,8%), внимательное отношение (26,8%), ум, предприимчивость (24,7%), доброта, нежность, сострадание (18,5%), любовь (15,4%).

Обобщив и классифицировав полученные ответы, мы выделили 18 групп позиций, обеспечивающих, по мнению студентов, семейным отношениям долговечность и благополучие.

Используя методику незавершенных предложений (студентам предлагалось завершить высказывания «Счастливая семейная жизнь для меня – это…» и «Несчастливая семейная жизнь для меня – это…», мы получили сведения о представлениях студентов относительно наиболее значимых для успешности брака факторах и объединили их в четыре группы представлений: эмоциональная сфера взаимоотношений, материальная устроенность семьи, репродуктивные установки, здоровье членов семьи.

Примечательно, что для подавляющего большинства студентов (97,3%) благополучие семьи связано с эмоциональной сферой взаимоотношений (165,2%, т.е. в среднем по 1,7 ответа на каждого респондента). Материальная устроенность важна для 39,7% участников. У 39,0% благополучие в семье неразрывно связано с рождением детей. Наконец, 26,1% необходимым условием семейного благополучия считают здоровье членов семьи, здоровый образ их жизни.

В ходе исследования было изучено влияние ожидаемых препятствий и потерь на выбор брачного партнера.

Все названные респондентами препятствия для создания семьи можно свести в три относительно однородные группы:

1. Личностно детерминированные препятствия назвали 69,5% респондентов. Это позиции «я сам», «проблемы со здоровьем», «боязнь ответственности». Для студентов данной группы типичен анализ собственного психологического состояния, а их переживания связаны прежде всего с недостаточной уверенностью в себе.

2. Препятствия, которые частично или полностью создаются другими людьми или внешними обстоятельствами и, по мнению респондентов, не зависят от их личного поведения, назвали 12,3% респондентов. Это «зависть людей», «соперницы», «нехватка общения», «отсутствие взаимопонимания с партнером», «непонимание родителей».

3. Препятствия, обусловленные низким уровнем жизни («нехватка денег» и др.), обозначили в своих ответах 18,2% респондентов. Таким образом, на экономические трудности и проблемы семейной жизни указывает практически каждый пятый респондент.

Итак, являясь многокомпонентным психологическим образованием, истема представлений человека о выборе брачного партнера выполняет ряд *функций*: детерминирует направление его социальной активности при поиске брачного партнера (векторная функция);

определяет выбор технологий и способов, направленных на удовлетворение потребности в брачном партнере (инструментальная функция); объединяет все многообразие действий личности в единую цепь (системообразующая функция); отслеживает ценностную дифференциацию и согласованность элементов внешних и внутренних условий бытия личности (избирательная функция); объединяет внутренние и внешние условия бытия личности с позиции выбора брачного партнера (конъюнктивная функция); создает проект жизненного выбора личности (программирующая функция).

Семья как социальный институт общества и личностно значимая ценность занимает ведущую позицию в структуре жизненных представлений студентов, но сама структура представлений о брачном партнере является уникальной для каждого и зависит от индивидуальных особенностей респондента. Эти особенности проявляются в представлениях по таким позициям, как наиболее ценные качества брачного партнера, продолжительность предбрачного ухаживания, причины вступления в брак, условия благополучия семьи, ожидание предполагаемых выгод и потерь при вступлении в брак.

Ядро представлений студентов об устойчивости семейных отношений образуют несколько составляющих: взаимопонимание, любовь, дети, взаимоуважение, сходство взглядов, терпение, привязанность, взаимоподдержка, достойный материальный уровень жизни (подробнее см. [14, 15, 16, 18; и др.]).

Процесс выбора брачного партнера сопряжен с ожиданиями определенных выгод и потерь. Ожидание выгод (любовь, дети, статус семейного человека, материальная выгода) оказывает положительное влияние на брачные устремления студентов, подталкивает их к активным действиям по изучению личностных качеств и характеристик друг друга. Ожидаемые потери (потеря свободы, дополнительные проблемы, снижение материального достатка), оказывая тормозящее влияние на брачные стремления молодых людей, вносят разлад в эмоциональные отношения партнеров, вызывают сомнения в необходимости вступления в брак, снижают привлекательность важнейших сфер жизнедеятельности семьи. Значимое место в структуре ожидаемых выгод отводится экономическому фактору.

Итак, в структуре представлений молодежи о семье и семейных отношениях *экономический фактор* занимает важное место. В частности, он обнаруживает себя в представлениях о брачном партнере, о

семейных отношениях, о функциях семьи, о воспитании детей, о социальных контактах семьи. Тем не менее, несмотря на многочисленность исследований феномена выбора брачного партнера, экономический фактор в структуре этих поисков игнорируется (или умалчивается), что и обусловило наш интерес к нему.

Литература

1. Абалакина М.А. Межличностное восприятие и динамика предбрачных отношений: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004.
3. Балова Д.Ю., Китова Д.А. Психологические особенности представлений студентов о создании семьи // Прикладная психология и психоанализ. – 2011. – № 1. – С. 9.
4. Гараганов А.В., Китова Д.А. Методологические принципы исследования потребностей как основы социальной активности личности // Вестник Университета Российской академии образования. – 2016. – № 2. – С. 104–107.
5. Журавлев А.Л. Введение. Историческая психология в контексте современной психологической науки (взгляд психолога) // Историческая психология: предмет, структура и методы / под общ. ред. А.А. Королева. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та., 2004. – С. 3–11.
6. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации личности с разным семейным статусом // Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций. – М.: Изд-во «Социум»; «Институт психологии РАН», 2001. – С. 60–76.
7. Журавлева Н.А., Журавлев А.Л. Программа социально-психологического исследования экономического сознания личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований: юбилейная научная конференция. Часть 5 / под ред. А.В. Брушлинского, А.Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – С. 11–41.
8. Зацепин В.И. Молодая семья: социально-экономические, правовые, морально-психологические проблемы. – Киев: Радяньска Школа, 1991.
9. Историогенез и современное состояние российского менталитета. Выпуск 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Е.Н. Холондович. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
10. Китова Д.А. Материальное самообеспечение личности как предмет психологического исследования // Проблемы экономической психологии. Т. 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 577–601.
11. Китова Д.А. Экономическая психология субъекта жизнедеятельности: теория, методология, практика // Экономическая психология в современном мире / отв. ред. А.Н. Лебедев. – М.: Экон-информ, 2012. – С. 148–161.
12. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000.

13. Королев А.А., Журавлев А.Л., Кольцова В.А. История и психология: неумолчный диалог: учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011.

14. Психологические исследования проблем современного российского общества / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

15. Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе / отв. ред. А.Л. Журавлев и др. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

16. Психологические проблемы современного российского общества / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

17. Фотеева Е.В. Семья в современном буржуазном мире. – М.: Мысль, 1988.

18. Юревич А.В., Журавлев А.Л., Китова Д.А., Нестик Т.А., Соснин В.А. Массовое сознание и поведение: тенденции социально-психологических исследований. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.

О.И. Маховская

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

РОЛЬ ПИСАТЕЛЕЙ-КЛАССИКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОКОЛЕНИЙ В РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена психологическому анализу литературных интерпретаций проблемы конфликта поколений, которая в России известна как проблема «отцов и детей». В одноименном романе и статье И. Тургенев утверждает, что конфликт непримирим; поколение «гамлетов» и поколение «донкихотов» сменяют друг друга (1860). Анализу образа Гамлета посвящена и работа Л. Выготского (1917). Образы потерянных, лишних людей маркируют поколения в России и до сих пор, на что указывают отечественные социологи. Утверждается, что основная причина конфликта поколений в России - дисгармоничная модель семьи, слабая идентификация («донкихоты») или гиперидентификация («гамлеты») сыновей с отцами.

Ключевые слова: история психологии, межпоколенные отношения, конфликт, поколения, семья, идентификация, персонификация.

O.I. Makhovskaya

CLASSICAL WRITERS ROLE IN THE FORMATION OF GENERATIONS IN RUSSIA

Abstract. The article is devoted to the psychological analysis of literary interpretations of the problem of the conflict of generations, which in Russia is known as the problem of "fathers and children". In the novel of the same name and the article I. Turgenev argues that the conflict is irreconcilable; the generation of "hamlets" and

the generation of "quixotes" replace each other (1860). The work of L. Vygotsky (1917) is also devoted to the analysis of Hamlet's image. Images of lost people label generation in Russia, as indicated by domestic sociologists. It is argued that the main reason for the conflict of generations in Russia is disharmonious family model, weak identification ("don quixotes") or hyperidentities ("hamlet") of the sons with the fathers.

Keywords: history of psychology, intergenerational relations, conflict, generations, family, identification, personification

Писатели о проблеме «отцов» и «детей» в России XIX века. Классическая литература в России заменяла общественную мысль, философию, этику [4;10; 8]. Литература XIX века не только попыталась осмыслить феномен разрыва поколений, но и закрепила установку на конфликтность, нормализовала противостояние «отцов» и «детей». Культурно-исторический анализ поколений через судьбу и биографию писателя или его литературного героя стал российской литературной традицией. А.С. Пушкин, А.С. Грибоедов, Н.Г. Чернышевский, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой вывели типичных представителей своего поколения. Поколение стало определяться через персонификацию. Считалось, что именно в ярких, мятежных персонажах выражается конфликт поколений.

И.С. Тургенев впервые поставил вопрос о конфликте поколений как проблеме «отцов и детей», вынеся ее в название романа. В 1860 г. он пишет статью, в которой говорит о символической смене поколений «гамлетов» и «донкихотов» [8]. Выбор героев-инородцев обозначал новизну, неортодоксальность взглядов новых поколений. Чрезвычайная популярность постановок пьесы Шекспира обратила внимание писателя: Гамлет – кумир людей определенного возраста и умонастроений. Трагедия Шекспира в России дважды запрещалась цензурой из-за мотивов цареубийства. Пьеса шла с огромным успехом. Гамлета играл П. Мочалов, а ее премьера состоялась в день дуэли А.С. Пушкина. И.С. Тургенев предложил концепцию чередования символических поколений «гамлетов» и «донкихотов». Как писал И. Гончаров, Гамлет и Дон Кихот поглотили почти все, что есть трагического и комического в человеческой натуре. В XIX в., особенно на рубеже XVIII и XIX вв., Дон Кихот воспринимался как персонаж исключительно благородный и положительный, пример для подражания. Пушкин восторженно называл Радищева «политическим Дон Кихотом» за бесстрашие и совестливость. Роман Сервантеса был почти в каждой дворянской библиотеке. Есть данные о том, что с 1769

по 1911 г. он выдержал 32 издания [5; 8]. Конфликт «отцов» и «детей» у Тургенева – нравственный, ценностный, а не психологический. Несовпадение идеалов, носителями которых в российской литературе являются герои-мужчины, скрывает столкновения мужских амбиций, претензий наабсолютный авторитет как в семье, так и в обществе. А в российской религиозной традиции авторитет отца семейства должен оставаться безусловным.

В России XIX века и личность автора, и его герои, и круг идей произведения оценивались с позиций высокой нравственности и морали. Даже психиатры под болезнью понимали нравственную аномалию. Герменевтический метод заменялся патографиями, в личностях литературных героев выискивались симптомы болезни [10]. С шекспировским Гамлетом в отечественной психиатрии связывали неврастению. Слабоволие «по-гамлетовски» у российской интеллигенции объяснялось репрессивной организацией государственного строя. Гамлет – это олицетворение русского интеллигента, у которого внутренние поиски парализуют действие, интеллект угнетается волевым началом. Альтернативу Гамлету в патографиях, как и предложил Тургенев, составлял Дон Кихот. Революционерам 1905–1907 гг. ставился диагноз «патологический альтруизм» [8; 10]. Дон Кихот без колебаний бросается в схватку со всем, что противоречит его принципам и идеалам. И хотя и Гамлет, и Дон Кихот живут в отрыве от реальности, один отрицает ее как чуждый мир, достойный худшей из участей, другой верит в свое предназначение и в благородную миссию человека вообще. Один – циник, другой – романтик. Один готов идти до конца и гибнет, другой борется с призраками, пытаясь заразить своими убеждениями других, несмотря на их насмешки и презрение.

Воля и готовность жертвовать ради идеалов – едва ли не самые превозносимые в XIX в. характеристики человека, которые составляли моральный проект России: нравственность и мораль превыше всего [3; 10]. Особенность русских подвергать все жесткой критике, поиски истины (правды), которая ставится выше интересов личности любого масштаба, приводит некоторых западных психоаналитиков к выводу о моральном мазохизме русских, диктуемом православием [5; 6; 7] Презрение к идеологии «отцов» повлияло и на траекторию самой литературы. Так, Максим Горький создает своего рода пародию на трилогию Толстого «Детство. Отрочество. Юность», меняя

детерминанту в развитии личности с «золотого детства» на осознанную взрослость; детство, по Горькому, может быть горестным, а будущее прекрасным [7].

Но и после Революции образ Гамлета остался источником и катализатором целого ряда научных проблем в психологии. Дипломная работа Л.С. Выготского (1917 года) была посвящена психологическому анализу шекспировского Гамлета. Потеря реальной связи с отцом определялась ученым как внутренняя катастрофа героя. Преданность отцовским идеалам, нежелание жить по законам Революции привели к гибели и формированию «потерянного поколения» в изгнании после революции 1917 [2]. Пьеса М. Булгакова «Бег» (1926–1927), а в последствии его экранизация (фильм А. Алова и В. Наумова, 1970) – как раз о болезненном, на грани сумасшествия, уходе поколения последних «гамлетов» монархической России, тоскующих по сильному Отечеству (отцу). В смерти они видят единственный способ разрешения нравственного конфликта. Депрессия, ностальгия нормализовались. Идеология, единство и унификация образа жизни целого поколения персонифицировалась самой сильной фигурой на вершине иерархии.

В начале XX в. и Бахтин, и Выготский настаивают на том, что мотив поведения лежит вне самой личности, поступки понятны только в контексте полифонии, вначале внешней, потом внутренней. Внешнее – социальное окружение сильней личности. Образно говоря, Отец сильней Сына. Важная для отечественных гуманитарных наук идея социальной детерминации связана с традиционным для России представлением о передаче опыта от родителей к детям [1;3].

Психологический анализ художественных текстов в 1920–1930-е гг. был ограничен стремлением к объективации методов. Шел поиск основной единицы анализа, под которой Выготский понимал слово как единство знака и значения. Более сложные единицы психологического анализа текста – «высказывание», «диалог», «полилог», «сценарий», «контекст», в которых может быть обозначено соотношение позиций субъектов разных поколений, продолжали разрабатываться вне психологии: психолингвистике, психологии художественного творчества, психологии речи [1]. Поколения продолжали маркировать именем выдающейся личности (поколение Пушкина, Лермонтова) [4; 10].

Для российского сознания Гамлет олицетворяет табу на убийство отца и неизбежность наказания за отступничество. Особенность Гамлета состоит не только в том, что он думающий, психологически изломанный и напряженный персонаж, но и в том, что он олицетворяет неестественную разорванность связи поколений, наследования по отцовской линии. Такова сила идентификации героя со своим отцом [8].

Литературную традицию продолжил отечественный кинематограф. Классик советского кино Григорий Козинцев экранизировал одну за другой две драмы – «Дон Кихот» (1957, в главной роли – Н. Черкасов) и «Гамлет» (1964, в главной роли – И. Смоктуновский). Гамлет Смоктуновского – диссидент, который в надежде на справедливость дерзнул на конфликт с действующей властью и пошел до конца. Дон Кихот Козинцева – это олицетворение русского идеализма и романтизма, образ прекраснодушного послевоенного идеалиста, воплощенный Черкасовым. Ранее Черкасов сыграл у Эйзенштейна в исторических драмах, создав символические для русской культуры образы Александра Невского (1938) и Ивана Грозного (1944). Выход фильмов накануне и во время войны поднимал патриотические настроения, укреплял единстворуского народа. А в 1957 г. одряхлевший, выживший из ума полководец и отлученный от власти наследник вновь является – уже в образе Дон Кихота.

Если, по Фрейду, мифологический сын стремится к отцеубийству, то в российской литературе фигура отца оказывается более сильной и зловещей. И Петр I, и Иван Грозный убили своих сыновей. Не спас сына и Сталин. Литературный отец Тарас Бульба убивает сына. Сын в качестве жертвоприношения – символ абсолютной власти отца. В русской версии «Гамлета» сын – только инструмент отцовской воли [4; 7; 8].

В образах Гамлета и Дон Кихота персонифицирована двойственность отечественной ментальности: Гамлет и Дон Кихот находятся в отношениях отца и сына. Носителем абсолютного авторитета отца является Гамлет; заблудший презренный сын – Дон Кихот. Таким образом, наследование и формирование идеологии новых поколений происходит в нашей культуре по семейному типу, как противостояние отца и сына.

Проблема конфликта поколений в современной отечественной социологии. Традиция деления поколения на сильных («гамле-

тов») и слабых («донкихотов») перешла в современную отечественную социологию. У сборника статей ведущих российских социологов [9] то же название, что и у романа Тургенева, а при описании поколений авторы используют тургеневское деление на «гамлетов» и «донкихотов». Сместились акценты в оценке героев. В XIX веке слабым, безвольным считался Гамлет, а не Дон Кихот. В XXI веке ценят способность по-гамлетовски воплощать максимум конфликтов своей эпохи. Личность героя соотносится с масштабом и задачами эпохи.

В социологии утверждается понимание поколения как общности людей: 1) разделяющей определенные культурные ценности и реализующей их в своих культурных практиках; 2) создающей поле коммуникации и взаимодействия; 3) представители которой идентифицируют себя со своим поколением [9]. Воспроизведена исследовательская установка на принципиальную конфликтность поколений.

Поколенческий анализ используется для выявления динамики и закономерностей развития общества. Например, отмечается, что распад старых империй сопровождается появлением поколения реваншистов, внуков, которые следуют идеалам не отцов-реформаторов, а дедов – носителей имперского сознания с тягой к сильной власти и тоской по сильному отцу. За ним неизбежно следует волна примиренчески настроенного поколения, воспринимающего реванш как авантюру и возврат в прошлое. Молодежный протест трактуется как форма девиантного, а не поискового, преобразовательногоповедения [9].

Поколения отличаются культурными синдромами, устойчивыми наборами черт, обусловленным национальным характером, историей страны и семьи [7; 8; 9], архетипическим уровнем сознания [5].

Выделяются военное, послевоенное, перестроечное, постперестроечное поколения; отмечается, что в мемуарах и воспоминаниях многие осознают свое поколение как брошенное, потерянное поколение. Психологическое сиротство, слабая или отсутствующая связь между сыновьями и отцами из-за постоянных войн, а в постперестроечное время из-за разводов, по-видимому, один из устойчивых культурных синдромов советского и постсоветского периода.

Чтобы понять логику развития ментальности поколений, смены идеологий, нужно изучить историю и понять характер значимых связей, в которые включены представители символически выделяемого поколения, начиная с семейного опыта, от которого эмансипируются молодые. И здесь отечественные социологи и художники солидарны:

сильные поколения («гамлеты») сменяют слабые («донкихоты») по принципу отрицания; протест «нового» против «старого» по закону двойного отрицания приводит к циклическому воспроизводству старых идей под видом новых, ностальгическим настроениям, «воспоминанию» старых кумиров, периодическому регрессу к старым историческим периодам, как это происходит с Великой Отечественной войной, казалось бы, забытой в революционном угаре перестройки.

Эта цикличность проявляется и в сетевом взаимодействии.

Межпоколенческие отношения в сети. Мы приведем здесь некоторые данные своих исследований, которые показывают, как проявляются различия в коммуникации у разных поколений.

Конфликт коммуникативной (иррациональной) и операциональной (рациональной) парадигм взаимодействия у новичков на начальном этапе развития научной компьютерной коммуникации в 80-е годы прошлого века был одной из причин формирования компьютерных барьеров у советских ученых разных генераций; для советских участников был важен вопрос не «как» взаимодействовать, а «кто» определяет правила взаимодействия, кто «начальник», «хозяин», «абсолютный авторитет», условно говоря, отец, патриарх, который будет выносить решения и может наказать, «тот, кто стоит за спиной». Неопределенность международной коммуникации в терминах научной иерархии послужила причиной шока, отказа от взаимодействия, обесценивания возможностей коммуникации, а сам компьютер воспринимался как «шпион», «агент», «вахтер», «милиционер», т.е. негативно персонифицировался [5]. Персонификация против операционализации – так можно обозначить конфликт стратегий взаимодействия, за которым скрывался конфликт старой и новой генерации пользователей.

Место в социальной иерархии влияет на готовность к отрытому паритетному общению в сети. Люди, занимающие высокие статусные позиции избегали публичности, придерживались «охранительной» стратегии, общались с людьми своего и выше статуса, но вне сети; рациональные доводы о том, что компьютерная коммуникация полезна, информативна, приносит новые контакты, воспринимались ими как провокативные, несерьезные. Главное – статус в своем сообществе, а не международная репутация. После десятилетий посадок и преследований за инакомыслие и связь с иностранцами, старшее и маститое академическое поколение отказывалось оставлять тексты на электронных носителях, опасаясь, что они могли быть использованы

как письменные свидетельства против них самих же. Активно включились молодые ученые, решая прагматические задачи по поиску новой работы и международных научных программ [5]. Российская специфика формирования новых элит, экранных, сетевых «звезд» – через внутрисемейные, клановые связи, через персонификацию с «патриархом» семьи. Такие «звезды» появились среди блоггеров, участников сетевых групп, владельцев интернет-ресурсов. Например, представитель семьи Толстых Артемий Лебедев возглавляет компанию по разработке сайтов. Семья, клан, позволяет аккумулировать ресурсы (символический, социальный и экономический капиталы) и мобилизовать новый ресурс через своих представителей, влияя на мнения поколения сверстников. Такой «звездой» является та же Ксения Собчак.

Пускались в международное плаванье «донкихоты». «Гамлеты» отказались от внешних выгод международной коммуникации и до сих пор придерживаются«охранительной» стратегии. Это тем более понятно, если учитывать семейственность и клановость даже внутри науки [7].

Заключение. В России новые идеологии поколений формируются в период безвременья в узких кружках, от литературных до сетевых сообществах, объединяя психологически близких людей. В масштабе столетий, можно сказать, что в XIX веке важным источником революционных идей и стратегий развития была литература, в XX веке поколения черпали образы героев в кино и телевидении, XXI век использует сетевые технологии как транспортное средство и фабрики по производству новых стилей и образов жизни для молодых. Интернет можно рассматривать как проективную методику, которая отражает индивидуальные и культурно значимые свойства коммуникации.

Элиты, наследники «гамлетов», воспроизводятся по семейно-клановому принципу. Напротив, молодежь из социальных низов и безвестных фамилий по типу «донкихотов» пускается в свободное плаванье по интернету в поисках более надежных и продуктивных контактов. Если у семейно-ориентированных «гамлетов» идеалы черпаются из прошлого своей семьи, то у «донкихотов» они часто заимствуются из медиа, литературы, кино, интернета, и в этом риски нравственных поисков уязвимых «донкихотов». Таковым является поколение хипстеров, занимающихся сетевым и внесетевым серфин-

гом вне государственных границ и социальных предписаний. Хипстеры – это дети разводов и, следовательно, они воспитывались в духе слабых мужских авторитетов.

Для российской истории характерна героизация поколений, определение через «святых», выдающихся личностей, героев, не через типичного представителя, который всегда в тени, а по верхней или нижней границе человеческих возможностей. Во многом это религиозная традиция. Персонификация позволяет опосредованно определить социальную роль поколения – конформистское поколение («гамлеты»), протестное, инфантильное поколение «грез» («донкихоты»). Отдельная тема – как «гамлеты» становятся «донкихотами», и наоборот. Задача персонификации во многом литературная, как у Пелевина – «Поколение П».

Смена поколений определяется закономерным чередованием семейных диспозиций: доминантных и субдоминантных, конфликтных и конформных, социально зрелых и инфантильных.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского // Собрание сочинений. Т. 2. – М.: Русские словари, 2000, 799 с.

2. Варшавский В.С. Незамеченное поколение. – М.: Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына: Русский путь, 2011. – 576 с.

3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 345 с.

4. Маховская О.И. Межкультурные браки и модели семейных отношений // Сб. «Межэнтические браки», Москва, 2003. – С. 6–12.

5. Маховская О.И. Изменение опыта личности: сценарии и идентичность. Монография. – М., 2009.

6. Маховская О.И. О чем говорить с ребенком? // АСТ: Москва-Владимир, 2008.

7. Маховская О.И. Дети и телевидение. История психологических исследований и экспертизы телепрограмм для детей. – М.: Инфра-М, 2015.

8. Маховская О.И. Культурно-историческая специфика решения проблемы «отцов и детей» в отечественной гуманитарной традиции: нравственно-психологические аспекты // В сборнике: Психологические исследования духовно-нравственных проблем Сер. "Психология социальных явлений". – М.: Изд-во ИП РАН, 2011. – С. 168–182.

9. Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / под ред. Ю. Левады и Т. Шанина. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 328 с.

10. Сироткина И.Е. Классики и психиатры. Психиатрия в российской культуре конца XIX – начала XX веков. Москва: Новое литературное обозрение, 2009. – 272 с.

Н.Ю. Стоюхина
кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Россия

ВИЗИОТИП СОВЕТСКОГО ПЕДОЛОГА В ВОСПОМИНАНИЯХ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В данной статье автор обращается к проблеме исторической психологии – реконструкции психологического облика ушедшего времени, делая предметом рассмотрения визиотип советского педолога. Было проанализировано шесть отрывков из мемуаров людей и шесть отрывков из художественных произведений; все авторы так или иначе встречались с педологами, будучи школьниками, как М.Г. Шторх, Ю.В. Никулин, Е.Г. Боннэр, В.Д. Николаев, Е.Н. Шор, П.Д. Коган, П.Д. Рейтынбарг, или,как у И.А. Печерниковой, педологический опыт был частью ее молодости, или, как очевидцы тех событий, писатели –Н.Н. Асеев, А.С. Макаренко, А.А. Крон, Н.И. Кочин. Почти все высказавшиеся нарисовали не совсем симпатичных людей, порой гротесковой наружности, совершающих непонятные окружающим действия, на основании которых желающие выяснить умный человек или не очень, недружелюбные и плохо коммуницирующие.

Ключевые слова: педология, советские педологи, тесты, испытания, закрытие педологии, школа, педагог, визиотип, образ, историческая психология.

N.Yu. Stoyukhina

VIZIOTIP OF THE SOVIET PAEDOLOGIST IN MEMOIRS AND FICTION

Abstract. The author addresses the problem of historical psychology – the reconstruction of psychological appearance of the bygone time, and makes a visiotype of the Soviet pedologist as the subject-matter. Six passages from people's memoirs and six passages from fiction were analyzed; one way or another, all authors met with pedologists during school education (M.G. Shtorkh, Yu.V. Nikulin, E.G. Bonner, V.D. Nikolaev, E.N. Shor, P.D. Kogan, P.D. Reitynbarg), or the pedagogical experience was part of their youth (I.A. Pechernikova), or, they were eyewitnesses of those events (writers N.N. Aseev, A.S. Makarenko, A.A. Kron, N.I. Kochin). Almost all the speakers drew non-sympathetic people, sometimes of a grotesque appearance, who performed actions incomprehensible to people around them, on the basis of which pedologists were described as wanted to find out how intelligent people were or not, unfriendly, and poorly communicating.

Keywords: Pedology, Soviet pedologists, tests, closure of pedology, school, teacher, visiotype, image, historical psychology.

После Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» 4 июля 1936 г. с педологией было покончено: педологи стали педагогами, врачами, дети, имевшие трудности в обучении в массовых школах, в своем большинстве покинули вспомогательные школы, вернувшись к своим «обычным» сверстникам, или вообще покинув школы. Казалось бы, враг повержен, педагогика и педагоги восстановлены в правах, а педология, как «лженаука», должна уйти из памяти общества, однако, еще несколько лет после 1936 г. советская педагогическая пресса возвращалась к той, которая была оболгана и уничтожена в угоду идеологии. Но как известно, память сохраняет все изгибы, трещины, изломы и умолчания истории, порой, точно отражая происходившее,а порой, в причудливых образах реминисценций.

Найденные нами воспоминания школьников 1920-х – 1930-х гг., встречавшихся с педологами «вживую», и художественные произведения, написанные много позже после 1936 г. очевидцами и участниками деятельности педологов, самими педологами, позволяют нам утверждать, что в результате сложилась изобразительно-словесная идеологема или визиотип педолога. Г. Гусейнов определяет это новое для российской исторической психологии [3; 5; 7; 19] понятие: «…это место встречи словесного знака и наглядно- и/или телесно-схематического образа, где складывается изобразительно-словесная идеологема или визиотип... Визиотип – это и стиль мышления, и глобально действующий знак. …это способ зрительского подхода к действительности, тип придания наглядности обобщению» [4, с. 10]. Нам было интересно, насколько описание педологов, их образ отражал отношение «простых людей» к ним, а также – отразилось ли Постановление на отношении к педологам? И если да, то каким образом?

Найденные нами описания встреч с педологами жанрово разнятся: это отрывки из мемуаров и художественные произведения. В воспоминаниях педологи предстают как фигуры несимпатичные, проверяющие что-то, не совсем понятное, у детей, ничего не объясняющие, такие взрослые люди с плохой коммуникацией. Описаниям их деятельности посвящено, наверное, большинство обнаруженных текстов.

Дочь Г.Г. Шпета Марина Густавовна Шторх (1916–2017) вспоминает:

в году двадцать девятом кто-то додумался, что детям вполне хватит «семилетки». Мы выпускались четырнадцатилетними, нас ни-

куда в этом возрасте не принимали, кроме как в ФЗУ. Чтобы решить нашу судьбу, приходили в школы педологи всякие, делали обследования. Потом и это дело тоже прикрыли, написав в газетах о «лженауке» [21, с. 53].

В 1929 г. ей не было и четырнадцати лет; школьные педологи занимались профотбором, пытаясь определить пригодность школьников к каким-то рабочим профессиям, освоить которые можно было в школах фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) – низшем и основном типе профессионально-технической школы, действовавших при крупных предприятиях для подготовки квалифицированных рабочих. Вероятно, вскоре прекратилось такое тотальное «орабочивание», и она продолжает: «с осени снова решили открыть восьмые классы! Причем никто не знал, что нас ждет» [21, с. 54].

Артист кино и цирка Юрий Владимирович Никулин (1921–1997) описывает свою образцовую школу (№ 16, потом – № 349) 1929–1930-х гг., куда часто приезжали методисты, инспектора, зарубежные делегации. Педологи:

…определяли умственные способности. <…> На основании различных тестов делали заключения о развитии ребенка, его умственных способностях. Меня педологи продержали очень долго. Все я делал не так. И они пришли к выводу, что способности мои очень ограниченны, чем отец крайне возмутился. Он ходил к ним выяснять отношения и доказывал, что я нормальный ребенок с хорошими задатками» [13, с. 46].

Елена Георгиевна Боннэр (1923–2011), пятиклассница в 1934 г., тоже помнит педолога:

Из пятого класса в памяти не осталось ничего. Только слово «педолог». Я почему-то оказалась очень способной к быстрому перекладыванию всяких предметов, складыванию картинок, рисованию кругов или прямоугольников, выполнению разнообразных тестов, которые нам предлагал школьный педолог. Но слово «тест» он не произносил, так что я не знаю, как это тогда называлось. За мои эти «способности» меня часто вызывали с уроков, показывали комиссиям, иногда возили на какие-то соревнования, где детям, собранным из разных школ, давали те же задания. И надо было сделать все быстрей других и точней. А наблюдали за нами наши «педы», и каждый хотел, чтобы первым был тот, кто из его школы. Я часто выходила в число победителей, и мой «пед» шумно радовался и хвалил меня. Он был

немолодой, в очках, высокий, но не прямой, а несколько крючком, и у него всегда был насморк. Разговаривал он с ребятами ласково, но создавалось впечатление, что ему это трудно дается. Мне его работа в школе казалась вообще чем-то лишним, и относилась я к нему почти без уважения [2, с. 210–211].

Журналист, московский писатель Владимир Дмитриевич Николаев (р. 1925) описывает «теть в белых халатах», вызывавших детей на 20 минут для тестирования. Тесты были на запоминание картинок с дальнейшим воспроизведением виденного:

Она показывала картинку: в окружность вписан квадрат, в него треугольник и т.п. Такого рода тестов было немало. Они шли один за другим в ходе непринужденной беседы. Ее результаты тетя в халате аккуратно записывала.

Короче говоря, это было тестирование интеллектуального развития, о чем мы, мальчишки, тогда не подозревали, хотя и догадывались, что дело касается умственных способностей. На основании таких тестов выводился «коэффициент интеллектуальности».

Педологи проверяли нас довольно регулярно. Мы уже дознались о том, что у них существует особая шкала для «процентов ума»: сто, чуть выше или ниже было нормой, а вообще колебание шло обычно в пределах 80–120 процентов. Нам, разумеется, о результатах обследований не сообщали. А детскому любопытству предела нет. Как мы могли спокойно жить, не зная, у кого сколько ума?! Выяснить это было для нас необходимо. Задумано – сделано. Как-то ближе к вечеру, когда школа опустела, три друга (и я в том числе) подкрались к двери врачебного кабинета. Она, естественно, была заперта. Просунув в щель около язычка замка длинную стамеску, мы без труда открыли дверь. Прикрыв ее за собой, забрались в картотеку и разыскали там дела нашего класса. Затаив дыхание, начали их изучать. Вначале, разумеется, поинтересовались своими «процентами ума», потом и другими. Теперь жить стало легче, еще одной тайной меньше, довольные, покидаем кабинет, прикрыв за собой дверь.

А вскоре в газетах появились статьи, из которых следовало, что педологи и шарлатаны – это одно и то же[12].

Речь идет о многочисленных тестах на определение способностей, которые часто использовались при решении разных задач, но, в основном, при определении интеллекта, необходимом, как тогда считали, для профотбора и профконсультации. Вероятно, педологи также

пытались оказать психологическую помощь, или помощь в сопровождении учебного процесса, как мы сейчас бы сказали, о чем читаем в мемуарах дочери лингвиста Р.О. Шор Евгении Николаевны Шор (род. 1926). В 1933 г. она пошла в первый класс, ей не нравилась школа, девочка сбегала с уроков. Она пишет:

В то время была распространена педология, и в каждой школе был педолог. Эта женщина решила внушить мне, как нехорошо убегать из школы. Разговор происходил на лестничной площадке на перемене, мимо пробегали ученики, и стоял шум. Я смотрела в глаза педолога, а ее слова проникали до глубины моей души. Я чувствовала себя кругом виноватой, слезы лились ручьем. Но в какой-то момент я случайно опустила голову, слезы высохли, а внутри стало расти сопротивление словам и воле педолога. Тут я подумала: так вот почему хулиганы всегда смотрят в пол, когда их ругают. Я невзлюбила педологию и педологов и обрадовалась, когда через год педология была объявлена буржуазной наукой [20, с. 88].

Дочь психотехника Д.И. Рейтынбарга Прима Давидовна Рейтынбарг была знакома с педологией, с одной стороны, как школьница, с другой, «изнутри» – ведь ее отец мог ей много объяснить. Она вспоминает:

Давали разные задания, игры и при этом произносили непонятные слова, но чаще всего слышалось слово *норма*. Это будило интерес к тому, что они делали, и к самому слову *норма*. Отлично помню, как меня саму испытывали, говорили что-то обо мне, что я силилась понять, как меня оценивают. Это задевало, я смутно понимала, что это было важно. Говорили обо мне после тестирования так: «Можно было бы и получше». Я понимала, что до чего-то не дотягивала. Это был как бы толчок к самопостижению, самопониманию. <…> Размытость понятия *норма* много раз пытался объяснить мне папа на примере Моцарта. «Если Моцарт нормальный, то ты кто тогда? А если ты нормальная, то кто тогда Моцарт?» Это звучало весело и остроумно, но тем не менее, мало что объясняло. Но все же как-то успокаивало [15, с. 112].

Мы видим, что только Е.Г. Боннэр была успешной, с точки зрения педолога, остальные мемуаристы не хвастаются большими достижениями, и, вероятно, ситуация оценивания, усугубленная отсутствием контактов между детьми и педологами, надолго оставляла негативный след в детской памяти.

Художественные произведения дополняют и, пожалуй, усиливают неприятный образ педологов.

Впрочем, исключением можно считать произведение Н. Асеева «Про Москву, про поэта Ивана и про Аграфену-педологичку», жанр которого автор называет «московской фантазией». Студентка из Педологического, «Граня-педологичка» – спутница рабфаковца Литературного института, «изучающего метроритмические изменения ямба от Пушкина до наших дней, получающего стипендию в 17 рублей и жительствующего в общежитии Молодой Гвардии» поэта Ивана Выныча Лыкова, взявшего звучную фамилию Облакова – эти герои олицетворяют все новое, что происходит в Москве в 1925 г. Город – главный герой зарисовки – омолаживается: «вскипает каменное тесто. …мелькают стеклышками калейдоскопа взлетающие и вновь срываемые вывески, …изламываются улицы, перестраиваясь в новые порядки. …отцветают газоны площадей, чтобы вознести памятники и вновь разрушить их…»[1, с. 4], и на фоне всего этого нового – идет и мечтает о будущем поэт Иван Облаков. Идет он на Брянский вокзал встречать свою подругу Аграфену, гуляет с ней по Москве, бесконечно фантазируя о будущем… В своей «московской фантазии» Асеев оставляет открытый финал, рекомендуя лет через 20 пройти по улицам столицы, посмотреть, что стало с героями, но в самой атмосфере рассказа, наполненной ветром, звуками и запахами гигантской городской стройки, слышна громкая оптимистическая мелодия ярких надежд на прекрасное будущее героев.

Остальные найденные нами произведения показывают, как изменилось отношение авторов к педологам, которые, по-прежнему, всего лишь эпизодические герои их повестей, пьес. К сожалению, в данной статье нет возможности подробно разобрать биографии авторов этих работ (надеемся сделать это позже), но осознаем важность этого шага, «проекция личности художника на его творения должна быть взята на вооружение психологического изучения искусства, …без этого попытка реконструировать психологический облик прошлого по творениям искусства становится абсурдной» [3, с. 410].

У А.А. Крона (1909–1983) пьеса «Винтовка № 492116» – первое произведение в дальнейшем известного советского писателя – была опубликована в 1931 г. Фабула такова: 1929 г. политуправление округа присылает в летний лагерь, где расположилась территориальная часть РККА четырех «трудных» подростков с задачей: провести с ни-

ми воспитательную и учебную работу, чтобы «неисправимые молодые люди должны перестать быть неисправимыми» [9, с. 7]. Четыре хулигана от 12 до 17 лет – Ирод, Рязань, Паташон и Ахмет – появляются в сопровождении педолога в пенсне – Софьи Николаевны Космодемьянской (в более поздних редакциях – Борисоглебской), женщины «худой и остроносой», слегка задыхающейся от быстрой речи, тридцать лет работающей с детьми, и двух милиционеров. Ее суетливость и беспомощность вызывает постоянный смех со стороны «неисправимых» и снисходительную улыбку у красноармейцев. При расставании, так сказать напоследок, подростки вытаскивают у нее сумочку и сопровождающие бумаги на них самих, пряча их в карманах милиционеров. Отметим, что беззащитная нелепость, неуместность немолодой женщины в этом военном лагере среди молодых людей, с удовольствием несущих военную службу, ее обращение к подросткам «дети», а к военным – по имени-отчеству, не вызывает резкого неприятия, скорее – снисхождение, жалость и легкое презрение. Фамилия ее – Космодемьянская, или Борисоглебская – показывает читателю происхождение старого педолога – из семьи священнослужителей, что дополнительно подчеркивает ее неуместность здесь, среди молодой, новой жизни. Конечно, в конце пьесы подростки стали совершенно другими под воздействием дружного красноармейского коллектива, безо всякой педологической помощи.

В знаменитом произведении А.С. Макаренко (1886–1939) «Флаги на башнях» (1938) в Комиссии по делам несовершеннолетних работают педагог Полина Николаевна, «женщина маленькая, остроносая, казавшаяся очень умной и доброй», и мужчина-педолог, «…человек в белом халате. У него была беспорядочная шевелюра, начинавшаяся чрезвычайно низко, почти от самых бровей. Глазные яблоки этого человека были очень велики, они были покрыты мелкими красными жилками и почти целиком выкатывались наружу» [11, с. 29]. Мужчина как раз и проводит обследование беспризорников, доставленных в Комиссию в сопровождении милиционера.

Одним из заданий для беспризорного Игоря Чернявина была работа с лабиринтом Партеуса («широкий картон с какими-то клетками и ходами» [там же, с. 30]) для исследования способностей:

Лупоглазый оперся руками на стол и сказал сухим, немного дрожащим голосом: – Вы находитесь в центре этого лабиринта, по-

нимаете? Вам нужно из него выйти. Вот вам карандаш, покажите, как вы будете выходить.

Игорь еще раз оглянулся на этих людей, но в общем не протестовал. Он взял карандаш и с улыбкой наклонился над лабиринтом. Повел карандаш к выходу, но скоро очутился в тупике и остановился. <…> …лупоглазый вытащил картон у него из-под руки, а на место его положил другой. Это был тоже лабиринт. В одном его углу был изображен козел, вкушающий какие-то запрещенные плоды, а в другом углу – девушка с прутиком в руке. …Игорь улыбнулся, …потом сообразил: пока девушка доберется до козла, пройдет очень много времени и козел успеет полакомиться как следует [там же, с. 31].

Подросток пытается обсудить решение задачи, но педолог резко пресекает диалог. Результат обследования беспокойного юноши не утешителен: «Слабо. Очень слабо. Результаты нулевые. Рассеян, безынициативен, воображение отсутствует», но Полина Николаевна возражает: «У него инициативу нужно уменьшить вдвое, а вы говорите: безынициативен!», предлагая ознакомиться с личным делом беспризорника. Недовольный педолог вынужден продолжить обследование. С точки зрения героя – активного юноши 16 лет:

… это было скучное и глупое время. … люди в халатах раскладывали перед ним разные картоны. Особенно стало скучно после того, как Игорь примирился со своей участью и научился выходить из всех лабиринтов, научился продевать веревку через дырочки флейты. Все эти занятия он сначала сопровождал насмешкой над самим собой, над козлами, над человеками в халатах, а потом он все упражнения проделывал с угрюмой технической серьезностью. От скуки, сделав небольшое усилие, он даже сумел понравиться людям в халатах и помогал им исследовать других ребят. Только записывать и высчитывать он не научился. Его наставники не посвящали никого в свои тайны и прятали их значение за непонятными словами: «тесты», «корреляция» [там же, с. 33].

Макаренко описывает чувства подростка:

Пока люди в халатах перебирали какие-то папки, ящики, карты, у него в душе скопилась густая обида. Кто-то сильной рукой подчеркнул в ней одиночество, …и старые обиды: вздорный, неверный, сумасбродный отец и другие люди, и жестокие и холодные [там же, с. 32].

А.С. Макаренко прямо писал: «я педологию всегда ненавидел, никогда этого не скрывал, и они боялись со мной встречаться» [там

же, с. 437]. Может быть, его раздражала некоторая осторожность и невнятность будущих прогнозов относительно детей, его-то позиция была по-большевистски безжалостно-резкой: «Когда я воспитываю человека, то должен знать, что именно выйдет из моих рук. Я хочу отвечать за продукцию свою и моих сотрудников, за будущих инженеров и мастеров, за всю эту организацию, за летчиков, студентов, педагогов. За эту продукцию я несу ответственность»[там же, с. 438].

Отдельно хочется выделить произведения, относящиеся к жанру *romanà clef – «роман с ключом». Как пишет историк культуры Мария Майофис,* этот старинный жанр возник во Франции в XVI в. «для осмеяния придворных кланов и группировок, вдруг оказался востребованным в советской литературе 1920–30-х годов. Главный принцип *roman à clef* состоит в том, что реальные лица и события кодируются в нем и выводятся под другими (но часто узнаваемыми) именами, что позволяет сделать прозу одновременно и хроникальной, и памфлетной, но при этом привлечь внимание читателя к тому, какие трансформации переживает «реальная жизнь» в писательском воображении. Как правило, разгадать прототипы романа с ключом могут совсем немногие – те, кто очно или заочно знаком с этими реальными лицами» [10].

И здесь большой интерес представляет неоконченный роман в стихах советского поэта Павла Когана (1918–1942) «Первая треть» (1939–1940), точнее одна из его глав, четвертая, где поэт рассказывает о своем детстве. Как отмечено в Комментариях, П. Коган «обладал редким для столь молодого человека интересом к детству»[6, с. 393], поэтому фрагмент главы насыщен множеством деталей. Указано время – 1923–1924 гг., действительно, семья Павла переехала в Москву в 1922 г., указано место – мальчика возят «на трех трамваях в детский сад, далеко, за заводом АМО, куда Макар гонял телят»; все дети одеты одинаково – «в арестантские халаты»; есть атрибут трудового воспитания в детсаду – верстак – «за верстаком нас приучали, что труд есть труд и жизнь – труд»; атрибут идеологического воспитания на стене – «на трех языках иностранных изображалось «Будь готов!»; на улицах Москвы «рядом с узником Бразилии художники изобразили Керзона», также лозунги и плакаты об империализме, Антанте.

По сюжету в центр города на праздник на грузовике АМО приехали:

Мальчишки в довоенных валенках,
оглохшие от грома труб,
восторженные. Злые, маленькие,
простуженные на ветру [там же, с. 313].

Но до места детей не довезли, машина сломалась, дети никуда не едут, с тоской смотрят по сторонам:

И тетя Надя, их педолог,
сказала: «Надо полагать,
что выход есть и он недолог,
и надо горю помогать.
Мы наших кукол, между прочим,
посадим там, посадим тут.
Они – буржуи, мы – рабочие,
а революции грядут.
Возьмите все, ребята, палки,
буржуи платят нам гроши;
организованно, без свалки
буржуазию сокрушим!» [Там же].

Избиение кукол-«буржуев» передано с поразительными деталями детского эмоционального разгула:

Сначала кукол били чинно
и тех не били, кто упал,
но пафос бойни беспричинной
уже под сердце подступал.
И били в бога, и в апостола,
и в христофор-колумба мать,
и невзначай лупили по столу,
чтоб просто что-нибудь сломать.
Володя тоже бил. Он кукле
с размаху выбил правый глаз…[Там же, с. 315].

Все же коллективное насилие рождает стыд:

но вдруг ему под сердце стукнула
кривая ржавая игла.
И показалось, что у куклы
из глаз, как студень, мозг ползет,
и кровью набухают букли,
и мертвечиною несет,
и рушит черепа и блюдца,
и лупит в темя топором
не маленькая революция,
а преуменьшенный погром.
И стало стыдно так, что с глаз бы,
совсем не слышать и не быть,

как будто ты такой, и грязный,
и надо долго мылом мыть.
Он бросил палку, и заплакал,
и отошел в сторонку, сел,
и не мешал совсем…[Там же].

Но заметившая его капитуляцию педолог тетя Надя сказала всем:

…что он неважный октябренок
и просто лживый эгоист,
что он испорченный ребенок
и буржуазный гуманист [Там же].
Идя домой,
Володя промолчал дорогу,
старался не глядеть в глаза,
но возле самого порога,
сбиваясь маме рассказал
про то, как избивали кукол,
про «буржуазный гуманист»… [Там же].

Пожалуй, единственный раз в литературе так точно описана воздействующая деятельность педологов, направленная на идеологические представления детей, на их мировоззрение [18, с. 244].

В педагогической повести «Подростки» (1951) бывшего нижегородского педолога Ирины Печерниковой (1909-?) педологов – действующих лиц уже нет, т.к. действие повести происходит в 1944 г. [17]. Главная героиня – молодой педагог – вынуждена обратиться к педологическим текстам Е.А. Аркина и резко критически отзывается о них: «Например, в книге профессора Аркина говорится, что подросткам свойственны самоуверенность, развязность, за которыми скрывается робость <...>. Какое отношение имеет характеристика, которую дает профессор Аркин, к нашим советским подросткам, пионерам и комсомольцам?» [14, с. 80]. Критикуют педологов и родитель, рабочий-новатор, и опытный педагог – завметодкабинетом.

К этому же жанру относится роман известного нижегородского прозаика Николая Ивановича Кочина (1902-1983) «Семен Пахарев» (1981), который является четвертым, заключительным романом в его тетралогии о Семене Пахареве («Гремячая Поляна», «Юность, «Нижегородский откос»). «Нижегородский откос» был нами активно использован при работе над текстом о деятельности А.Ф. Лосева в Нижегородском университете [16], что подтверждает возможность и

необходимость использовать художественную литературу в качестве источников для изучения психолого-исторического явления.

Итак, Семен Пахарев, окончив педагогический институт в Нижнем Новгороде, в 1924 г. оказывается в уездном городе Павлово учителем обществоведения в школе им. Луначарского, быстро завоевывает авторитет учеников и учителей, становится директором. Но вот появляется новая дисциплина – педология. «На местах тревожно и спешно искали педологов, но кто их готовит и где они находятся, никто толком не знал» [8, с. 114], а уже появилась инструкция из уездного отдела народного образования (УОНО) – принять приезжего педолога. Пахарев, желая разобраться, что это за наука, где «в брошюрах, написанных развязным языком, трубят, что педагогика лженаука» [Там же, с. 115], желая рассмотреть «лису в ее норе» [Там же], приглашает на педсовет педолога:

Докладчик произвел на всех очень хорошее впечатление. Говорил он умно, толково, все время ссылался на громкие авторитеты Западной Европы, кстати и умеренно цитировал классиков марксизма, так что никто ничего ему не мог возразить и все чувствовали себя на положении учеников-новичков, которые разинув рот постигают мудрость освоения чтения по слогам. Вопросов тоже не было, потому что никто ничего в этой области не знал и не рисковал показывать свое невежество [Там же].

Представитель УОНО радовался появившемуся у них научному подходу, когда «способность каждого мальца будет абсолютно видна как на ладошке. Одаренных следует в одну группу отобрать, а неспособных отсечь в специальные группы дебильных, с затяжной инфантильностью, наследственно отягощенных» [Там же, с. 116]. В кабинете педолога:

появились огромные таблицы с цифрами и бесчисленное множество тестов, развешанных по стенам. Благодаря им педолог узнавал одаренность учеников, силу их внимания, свойства памяти, степень их умственной полноценности. <…> Группы неуспевающих все росли и угрожали поглотить в себе половину школы. Педологу все было ясно. Типы мышления школьника им были запечатлены в виде пространственных схем [Там же, с. 117].

Его профессиональная деятельность показана достаточно подробно: это и измерение способностей, объясняемых особенностями организма и эндокринной системы, и антропологические исследова-

ния, и тестирование методом Бинэ, и ассоциативный эксперимент по Юнгу, устанавливающий быстроту реакции, и разделение учеников по Кречмеру… За постоянное использование терминологии ученики назвали его Идиотологом (а также Оглоблей). Говорил педолог выспренно, непонятно, да и сам был несимпатичен:

высокий, как жердь, волочащий ногу и припадающий на нее, бесстрастный, с полузакрытыми глазами человек, двигался медленно, осторожно ступал, хватаясь за коленки, а когда объяснял урок, то не отрывался от записной книжки. Выговаривал педологические термины с трудом, точно только вчера их услышал [Там же, с. 118].

Ничего хорошего для новой советской школы этот человек не принес, в итоге проницательный и не по годам мудрый молодой педагог Семен Пахарев его выдворяет, предварительно разглядев трагедию человека, больно раненого переходом с рельсов «военного коммунизма» к НЭПу. Как увидел Пахарев, такие люди «еще не знали того, что если к истине один только путь, то тысячи путей ведут к заблуждению и первооткрывателями в науке чаще всего мнят себя те, которые находятся далеко за ее пределами» [Там же, с. 125]; этот педолог в прошлом был официантом из «Метрополя», но заработанный за 30 лет тромбофлебит не дал ему спокойно работать. На курсах усовершенствования учителей знакомый профессор, которого он раньше обслуживал, рекомендовал заняться педологией – «никто не понимает, что это за новая наука <…> чем непонятнее говоришь, тем ученее будут тебя считать»[Там же, с. 127], велел заучить имена Холла, Болдуина, Меймана, Прейера.

Неизвестно, к сожалению, когда Н.И. Кочин писал роман, но вышел он, когда писателю было 79 лет. На него, отсидевшего в ГУЛаге с 1942 по 1953 гг. за попытку «создания контрреволюционной организации», также повлияло и надолго осталось в памяти Постановление 1936г. о запрете педологии. Как заметил В.И. Шкуратов, «ни одна из картин мира не обладает столь тотальным господством в сфере объяснения, как победившая утопия. <…> Пустая оболочка официальных слов действует отдельно от жизни и реальной политики. Но она покрывает сферу реального объяснения» [19, с. 330]. Вообще, роман удивляет насыщенностью людьми и событиями, происходящими в уездном городе Павлово с числом жителей – менее 20 тысяч…

Это все ненаучные источники, на которых мы основывались в данной статье: шесть мемуаров и шесть художественных произведений. Вроде бы, немного, но, нам показалось, достаточно для того, чтобы говорить о запечатлении определенного (непривлекательного) образа педолога – «сложной единицы общественного сознания» [4, с. 10]. Очевидно, что эти образы родились в разное время: и когда педологи были весьма деятельной силой (детская память), и значительно позже, когда авторы были очень зрелыми людьми. Н.И. Кочин был последним, кто ввел педолога в свой роман, и кажется, больше они никого не интересовали…

Литература

1. Асеев Н. Про Москву, про поэта Ивана и про Аграфену-педологичку // 30 дней. 1925. – С. 3–7.
2. Боннэр Е. Дочки-матери. Мемуары. – М.: Изд-во АСТ, 2018. - 352 с.
3. Белявский И.Г. Лекции по исторической психологии. – Одесса: Изд-во «Астропринт», 2004. – 448 с.
4. Гусейнов Г. Карта нашей родины: идеологема между словом и телом. – М.: ОГИ, 2005. – 214 с.
5. Историческая психология: предмет, структура и методы. – М: МосГУ, 2004.
6. Коган П. Разрыв-травой, травою-повиликой… – М.: Совпадение, 2018. – 440 с.
7. Королев А.А., Журавлев А.Л., Кольцова В.А. История и психология: неумолчный диалог: учебное пособие / под ред. А.А.Королева. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011.
8. Кочин Н. Семён Пахарев. – М.: Современник, 1981. – 416 с.
9. Крон А.А. Винтовка № 492116. Пьеса в 3 действиях. – М.: Государственное издательство «Искусство», 1938. – 100 с.
10. Майофис М. (2017) Как читать «Витю Малеева в школе и дома» [Электронный ресурс] // Журнал. URL: https://arzamas.academy/mag/436-nosov? (дата обращения: 17.08.2019)
11. Макаренко А.С. Флаги на башнях. – Свердловск: Свердловское областное государственное издательство. 1950. – 440 с.
12. Николаев Вл. Советский лицей // Отечественные записки. – 2002. – № 2 (3)// URL: http://www.strana-oz.ru/2002/2/sovetskiy-licey
13. Никулин Ю. Почти серьезно. – М.: Изд-во АСТ, 2019. – 688 с.
14. Печерникова И. Подростки. Педагогическая повесть. – М.: Молодая гвардия, 1960. – 336 с.
15. Рейтынбарг П. Как мы жили. Charlstoun, 2013. – 410 с.
16. Стоюхина Н.Ю. Выдающиеся психологи и педагоги в Нижегородском университете (1918–1921 гг.): монография. – Нижний Новгород: Издательство Нижегородского университета, 2013. – 307 с.

17. Стоюхина Н.Ю. Повесть бывшего педолога о подростках и военном времени // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2019. – № 1. – С. 84–95.
18. Стоюхина Н.Ю. Психология воздействия в советской психотехнике: 1920–1930-е гг.: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 429 с.
19. Шкуратов В.И. Историческая психология. – М.: Смысл, 1997. – 505 с.
20. Шор Е.Н. Стоило ли родиться, или Не лезь на сосну с голой задницей. – М.: Новое Литературное Обозрение, 2005. – 400 с.
21. Якович Е. Дочь философа Шпета в фильме Елены Якович. – М.: Изд-во ACT:CORPUS, 2014. – 219 с.

Е.В. Харитонова
кандидат психологических наук, ученый секретарь
ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук»,
г. Москва, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ МОЛОДЕЖИ В ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

**** Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00815***

Аннотация. В статье рассматриваются воздействия макро-, мезо- и микросреды, субъективных особенностей личности на психологическое самочувствие молодых людей в 1920-е годы в России. Показано, что кардинальные общественные преобразования определили изменения в иерархии ценностных ориентаций молодежи, что детерминировало рост девиантного поведения. Приведен пример дневниковых записей, свидетельствующий о противоречивом характере психологического самочувствия молодежи. Намечены перспективы дальнейших исследований современного психологического самочувствия молодежи.

Ключевые слова: историческая психология, психологическое самочувствие, молодежь, ценностные ориентации, девиации, поведение, жизненная история, пропаганда, «новый человек», патриотизм.

E.V. Kharitonova

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF YOUNGPEOPLE IN POST-REVOLUTIONARY RUSSIA

Annotation. The article deals with the impact of macroenvironment, meso-and microenvironment, subjective personality traits on the psychological well-being of young people in the 1920s in Russia. It is shown that radical social transformations have determined changes in the hierarchy of value orientations of young people, which determined the growth of deviant behavior. The example of diary records testifying to contradictory character of psychological well-being of youth is given. The

prospects of further research of modern psychological well-being of young people are outlined.

Keywords: historical psychology, psychological well-being, youth, value orientations, deviations, behavior, life history, propaganda, "new man", patriotism.

Современная действительность стремительно меняется и с полным правом можно говорить, что современная молодежь живет в изменяющемся обществе (см., например [4; 17; 20; и др.]). В начале XXI в. продолжились глобализационные процессы [14; 15], увеличились миграционные потоки, значительно возросли проявления политического и религиозного экстремизма [13; и др.], появились новые современные тенденции, связанные с развитием цифровых технологий, возросшими информационными потоками [12; и др.]. Как эти феномены влияют на человека, на его психологическое самочувствие, в каких поведенческих реакциях проявляются – все это становится актуальной исследовательской задачей исторической психологии (о последней подробнее см. [6; 8; и др.]. Значимым представляется рассмотреть психологическое самочувствие молодежи, так как именно в этой возрастной группе и внешние воздействия, и проявления в поведении более выражены, особенно в условиях изменяющегося общества, например в послереволюционной России.

Исследование специального статуса молодежи, психологических особенностей молодых людей в России продолжает оставаться актуальной проблемой в течение последних десятилетий и это связано с особым положением молодежи как социальной группы в обществе. Именно молодежь представляет собой индикатор происходящих в обществе перемен, и в тоже время, молодежь является потенциалом развития общества, его будущим. В связи с этим, жизненные приоритеты молодежи, их ценностные ориентации (см., например [5; и др.]) и в целом особенности психологического самочувствия определяют стабильность и благополучие общества в перспективе.

Влияние на молодое поколение, таким образом, является значимой идеологической проблемой любого общества, особенно тогда, когда такие воздействия активизируются в периоды общественных трансформаций. Самые значительные послереволюционные (1917 г.) преобразования в России особым образом были связаны и с воспитанием «нового человека». Пропагандировались новые коммунистические ценности: коллективизм, моральная устойчивость, вера в идеалы коммунизма, борьба с классовыми врагами. Использовались разно-

образные методы политического и агитационного воздействия: плакаты, брошюры, митинги, политические беседы, разнообразные театрализованные представления. Образ героя революции романтизировался в художественных произведениях, но в тоже время декларировалась идея, что героем может стать каждый молодой человек.

Каким образом массированное идеологическое воздействие на молодежь совпадало с актуальным психологическим самочувствием молодежи в послереволюционной России – исследование именно этой взаимосвязи является *целью* нашей работы.

Психологическое самочувствие личности рассматривается как: «… актуальное, субъективное психологическое состояние человека, внутреннее ощущение им себя в окружающей действительности, имеющее системный и динамический характер… Проявляется через представления человека о его настоящем, прошлом и будущем, через его удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью в целом, ощущение счастья/несчастья, в его активности, насколько он в своей деятельности и жизни реализует себя как личность и субъект» [19]. Психологическое самочувствие личности складывается под воздействием нескольких составляющих: макросреды (социально-экономического состояния общества), мезо- и микросреды (ближайшего непосредственного окружения) и собственно индивидуальных особенностей личности. Поведение человека, его активная деятельность обусловлена его психологическим самочувствием, в котором, в свою очередь, также происходят постоянные изменения, связанные с восприятием и объяснением личностью происходящих актуальных событий.

Социально-экономическая ситуация 1920-ых гг. в России была крайне напряженной: отмечалась массовая безработица и неполная занятость работающих, отсутствие сырья и топлива, трудности с продуктами питания. Так, например, из общего числа крупных промышленных предприятий по России 12486, реально работали только 5031 предприятие. Годы масштабных социальных катаклизмов, последовавшие после падения монархии и краха Российской Империи, имели своим следствием значительное нарушение традиционных механизмов и институтов социализации личности и даже целых социальных групп. Попытки крестьян найти решение своих проблем путем отказа от хозяйства и ухода в город мало помогали. Работу в городе было трудно найти. В результате потери и распродажи имущества, отсутствия каких-либо средств к существованию выросла люмпенизация

сельского населения. Сложная экономическая ситуация в стране спровоцировала всплеск криминальной активности, широко распространились такие социальные болезни как нищенство, проституция, воровство, бандитизм.

Важной социальной причиной девиаций явилась безработица, которая объяснялась в том числе резким приростом населения Москвы и Петрограда. Численность населения Петрограда увеличилась почти в 2 раза, и это обострило жилищную проблему. По данным переписи 1926 г. 7,8%рабочих, проживавших в Москве, имели на душу населения менее 2-х кв.м. площади, т.е. фактически не имели места для установления кровати, спали на сундуках, на полу и т.п., 18% рабочих в семьях имели от 2-х до 3-х кв. м., а 6 кв.м. на душу имели 21,5% членов рабочих семей. Не имели своей кровати 6% рабочих, устраиваясь на сундуках или на полу. Детив возрасте от 1 до 8 лет спли отдельно лишь в 44% семей, даже в более старшем возрасте от 9-ти до 16-ти лет только в 24% случаев спали на отдельных кроватях [11].

Сложное положение, определявшее психологическое самочувствие, складывалось и на микроуровне, многие дети осиротели. Объясняется это тем, что в России смертность населения резко увеличилась с начала войны 1914 г. и имела тенденцию держаться на относительно высоком уровне вплоть до 1922 г. Особенно сильное повышение смертности наблюдалось среди взрослых мужчин: "...мужская группа оказалась особенно подверженной влиянию эпохи, ибо она, по сравнению с женской группой, естественно, стояла ближе к переживаемым событиям" [3, с.120]. В работе «Моральная статистика» М.Н. Гернет, анализируя причины преступности молодых людей, рассматривает в том числе и семейное положение, полагая, что оно характеризует не только экономическое положение подростка, но и состояние воспитания и контроля за ним. По данным за 1921 и 1922 гг. по Москве из каждых 100 несовершеннолетних, 50% были круглыми сиротами, 64% имели только мать, 16% – только отца [3, с. 58].

Во многих семьях отцы, принимавшие участие в войне и революции: «… прошли «причащение» к насилию, притупление восприятия смерти привело к ожесточению огромной массы людей, выработке у них милитаризированного сознания, склонности к силовым действиям, девальвации ценности человеческой жизни, в целом» [1, с.193].

В послереволюционной России насилию в семье способствовали сначала отсутствие всеобщей объединяющей санкционирующей инстанции после разрушения старых государственных структур, а затем, в силу последовавшего социального хаоса, разрыв прежних социальных связей, деформация или распад тех референтных групп (семьи, соседства, привычной среды), которые обеспечивали моральное сдерживание поведения. Распад социальных скреп облегчил повседневное применение насилия [1, с. 201].

Массовое хулиганство наблюдалось и на улицах городов: «В Ленинграде число приговоренных к различным срокам за нарушение общественного порядка с 1923 по 1926 год увеличилось более чем в 10 раз» [5, с.114]. Для нас представляет интерес вопрос, а кем был городской хулиган в 1920-е гг.? «Это- подросток, юноша, молодой человек. Возраст основной массы хулиганов составлял от 12 до 25 лет» [9, с. 115].

Что способствовало такому поведению молодых людей в те годы, какие особенности психологического самочувствия этому способствовали. Ответ можно рассматривать с двух сторон: во-первых, стиль пропаганды большевиков был основан на героической метафоре Гражданской войны, складывалось впечатление, что мирная жизнь – это продолжение военных действий, любая деятельность представлялась как фронт «трудовой фронт», «продовольственный фронт», «хозяйственный фронт» и другие. Во-вторых, происходило изменение ценностных ориентаций на уровне личности, так как традиционные ценности подвергались насильственной ломке, а отказ от религии, разрыв межпоколенных связей, деформация культуры привели к трансформации структуры ценностных ориентаций.

Любая форма поведения людей связана с системой закрепившихся в обществе ценностей, превратившихся в процессе их жизни в ценностные ориентации. Каждое общество создает свою иерархию ценностей и ценностных ориентиров индивидов. Однако каждая из социальных групп, составляющих общество, накладывает эти ценности на условия своего бытия и обуславливает специфику тех норм, которые действуют в группе. В каждый отдельный период жизни индивида ценности для него играют особую роль. Для молодых людей всегда было характерно в какой-то степени отторжение "старых" норм, правил, ценностей и ориентация на более, с их точки зрения, прогрессивные формы. Механизм действия и развития ценностных

ориентаций связан с разрешением конфликтов и противоречий в мотивационной сфере личности. В наиболее общей форме этот процесс представлен борьбой между долгом и желанием, мотивами нравственного и утилитарного порядка. Ценностные ориентации личности – это внутренние компоненты ее сознания и самосознания, однако устойчивые ценностные ориентации как доминанты сознания и поведения, имеются лишь у зрелой личности.

Изменение ценностных ориентаций находит отражение в такой важной нравственной характеристике личности как типичный для нее, *преобладающий способ отношения* к другому человеку, другим людям и самому себе. Рост насилия, таким образом, можно объяснить в том числе и изменением отношения к другому, снижением значимости другого. Однако отношение к себе в 1920-е годы также испытывало кризис у многих молодых людей, чему свидетельствует статистика самоубийств.

Уровень самоубийств всегда повышается в годы экономических и идеологических кризисов, депрессий, «смены вех», что полностью соответствует картине 1920-х гг. Начиная с 1922 года, наблюдалась устойчивая тенденция роста количества самоубийств: в 1922 году, только в возрастной группе от 20–24 лет, было 18 случаев на 100 000 населения. Обращает на себя внимание именно возраст добровольно ушедших из жизни: в 1923 году наибольшее число самоубийств приходилось на возраст 18–19 лет, затем шли 20–24 года, 25–29 лет и 16–17 лет [3]. Н. Бруханский, обследовавший 359 случаев самоубийств, также заключает, что 75,2% самоубийств (из них 63,3% законченных) приходятся на возраст до 30 лет. Масштабы самоубийств даже по отрывочным данным впечатляют. В армии, где в большинстве молодежь, в январе – феврале 1924 г. было 497 случаев суицида. В 1925–1926 гг. там произошло 458 самоубийств, в 1927 г. – 594 (рост на 30%). Около 70% самоубийств приходились на рядовой и младший комсостав [2].

В 1928 г. была опубликована работа М.М. Рубинштейна «Юность: по дневникам и автобиографическим записям», в которой, изучая записи молодых людей, автор исследовал психологические особенности молодежи, в том числе пытаясь объяснить причины суицидального поведения. В работе представлены дневниковые записи девушки Жени, в которых, на наш взгляд, нашло отражение психологическое самочувствие девушки. Необходимо заметить противоречи-

вость записей девушки, она живет в полной семье, работает на перчаточной фабрике, вечерами учится, принимает участие в общественной жизни, часто посещает театры и концерты, но в записях также нашло отражение внутренне смятение девушки, тревожность, перепады настроения, субъективное чувство одиночества. Например, 7 декабря 1924 г. есть ее запись: «О, силы Советские, как тоскливо! Плакать хочется. Никто меня не понимает и никому меня не жаль…» [16, с.207].

8 декабря 1924 г.: «…Безумно тяжело! Что за скотская жизнь! Я одна, делай. Что хочешь. Не с кем поделиться, некому просто рассказать о своих печалях, одиночество как темная ночь…жить страшно, когда со всех сторон ты окружена мелким, ничтожным, когда утопаешь в людском бессилии, глупости, пошлости» [16, с.208].

25 января 1925 г.: «…Холодное одиночество губит все прекрасное. Столько мыслей, впечатлений, некому рассказать и не с кем поделиться» [16, с. 218].

23 апреля 1925 г.: «Мир тревогой пенится. События в Болгарии всколыхнули весь мир. Чего доброго, и война может разгореться…что-то грызет мою душу, очень много несчастья и горя видишь вокруг себя, и каждый стон человека врезается в душу. Потом это глухое одиночество…» [16, с. 228].

20 июля 1925 г.: «Ах, такая тоска и усталость. Сегодня видела какого-то студента, изо всей его фигуры веяло такой безысходностью, нуждой и тоской, и мне стало очень грустно. Ведь таких студентов много…» [16, с. 236].

26 сентября 1925 г.: «…За окном, не обращая внимание ни на какие смерти, идет молодежь… говоря о постановлении ячейки, о собраниях. Им принадлежит будущее, а нам ничего…» [16, с. 244].

29 декабря 1925 г.: «…Есенин повесился, такой молодой и талантливый… Очень неприятное впечатление произвела на меня эта смерть. Настроение гадкое…человек я не пристроенный в общественном смысле…» [16, с. 259].

17 апреля 1926 г.: «Весна… Цветы повторяются каждую весну, а радости мало… а я живу в эпоху, когда в муках и страданиях рождается новая жизнь, повторяя эти слова…!» [8, 1928, с. 262].

3 января 1927 г.: «Тяжелая жизнь, тяжелые люди…» [16, с. 268).

Современная интерпретация дневниковых записей Жени с опорой на теорию «жизненных историй» Дэна П. Макадамса [21) помо-

гает понять, как индивидуальные истории жизни отражают культурные ценности, нормы и убеждения, исторический контекст. Жизненные истории, по мнению Макадамса, основываются на биографических фактах, но выходят далеко за их пределы, поскольку люди избирательно считают какие-то аспекты своего опыта подходящими, и в воображении перестраивают прошлое и будущее, чтобы создать такие истории, которые будут обладать для них самих и их аудитории смыслом, такие истории, которые оживляют жизнь и делают ее целостной и более или менее осмысленной. *Жизненные истории* понимаются как психосоциальные конструкции, соавторами которых является сам человек и тот культурный контекст, в который жизнь человека встроена, и который этой жизни придает смысл.

В старшем подростковом возрасте, юношестве и ранней взрослости люди начинают реконструировать свое прошлое, воспринимать свое настоящее и предвосхищать будущее в терминах некой присвоенной и развивающейся «жизненной истории», которая сообщает современной жизни в определенной степени *психосоциальное* единство и осмысленность.

Психологическое самочувствие молодых людей противоречиво, это связано с еще несформированной психологической зрелостью, которая, в свою очередь, выступает одной из субъективных сторон психологического самочувствия, так как дает человеку осознанность, адекватную оценку собственных сил и сложившихся внешних условий, позволяет устанавливать взаимоотношения с другими людьми, активно действовать.

Существенным элементом *психологической зрелости* [16; и др.] является «…правильное, адекватное самоотражение, то есть реалистическая оценка своей внешности, своих сил, способностей и возможностей, в то время как незрелость характеризуется переоценкой или недооценкой своих сил и способностей» [10,с.6]. Признаками подлинной зрелости личности является наличие самоконтроля, гибкости в использовании приобретенных в жизни форм поведения, чувство меры и чувство долга. Исполнение долга является той частью в личности, без которой невозможно самоуважение.

Таким образом, формирование чувства долга у молодежи в 1920-е гг. могло решить и внутренние психологические проблемы молодых людей и внешние государственные, в которых молодежь должна была стать авангардом и поколением «новых людей». Руко-

водители государства призывали: “История хочет, чтобы вы выполнили эти задачи, а эти задачи таковы: создать нового человека, бороться за действительное братство народов, за коммунизм” [7, с. 9].

Устремленность в будущее, вера в правое дело, равенство, справедливость, патриотизм – основные идеи пропаганды советских идеологов, которые по разным каналам воздействовали на молодежь и достигали большого эффекта, что показало будущее. Лозунг «Социалистическое Отечество в опасности!» сплотил молодежь, актуализируя противопоставление «мы» и «они», способствовало формированию «советского патриотизма». Сначала это были внутренние враги, не согласные с идеями марксистско-ленинской идеологии, а затем и внешние. «Новые люди» сформированные из молодых людей 1920-х гг. беззаветно любили свою Родину, испытывали гордость за нее, верили в светлое будущее и, став взрослыми людьми, сумели одержать самую главную победу нашей страны в Великой Отечественной войне.

Обращаясь к психологическому самочувствию современной молодежи можно выделить исторические параллели с состоянием молодежи 1920-х годов, которые свидетельствуют, что современная молодежь также живет в условиях изменяющегося общества. Например, современная статистика суицидов показывает остроту этой проблемы, подростковые самоубийства стали темой обсуждения на государственном уровне.

Проведенный нами опрос молодых людей – эссе «Мое психологическое самочувствие» показал, что большинство отметили, что психологическое самочувствие личности зависит от внешних и внутренних факторов. Например, к внешним факторам причисляют: «… происходящие вокруг меня события, моя безопасность, окружающие меня люди»; «…социальные и культурные установки, принятые человеком в период развития»; «… близкие надежные отношения»; «…безопасность»; «…природные факторы, климат»; «…обстановка в стране»; «…интересная работа»; «… общение»; «… накопленный жизненный опыт»; «…понимание того, кто я есть, чего я хочу от жизни, каковы мои цели, иду ли я к ним»; «… адекватная самооценка»; «… ценности и убеждения»; «… мои жизненные цели, в целом, смысл моей жизни, как я его понимаю»; «… переживание за мое будущее».

Психологическое самочувствие молодого человека всегда противоречиво, что объясняется возрастными особенностями, но особенно эти противоречия обостряются в условиях трансформаций общества. Психологическое самочувствие личности в послереволюционной (1917 г.) России подвергалось наиболее сильному воздействию в условиях кардинальных преобразований. Глубокое исследование этого феномена и сравнительный анализ с психологическим самочувствием современной молодежи остается перспективной темой дальнейших исследований.

Литература

1. Большая война России: Социальный порядок, публичная коммуникация и насилие на рубеже царской и советской эпох / Ред.К.Бруиш, Н. Катцер. – М.: Новое литературное обозрение, 2014.

2. Бруханский Н.П. Самоубийцы. – Л., 1927.

3. Гернет М.Н. Преступность и самоубийства во время войны и после нее. – М., 1927.

4. Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996.

5. Журавлева Н.А., Журавлев А.Л. Динамика ценностных ориентаций старших школьников в изменяющемся обществе // Социально-психологическая помощь подросткам и юношам в личностном развитии: теория, технологии, эксперимент. Курск, 2001. – С. 33–36.

6. Историческая психология: предмет, структура и методы / под общ. ред. А.А. Королева. – М.: Изд-во МГУ, 2004.

7. Калинин М.И. О коммунистическом воспитании. – М., 1956. – С.

8. Королев А.А., Журавлев А.Л., Кольцова В.А. История и психология: неумолчный диалог. Учебное пособие / под ред. А.А. Королева. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011.

9. Кульпина Ю.Э. Генезис пьянства и хулиганства в России. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011.

10. Лук А.Н. Эмоции и личность. – М.: Знание, 1982.

11. Материалы фракции ВКР (б) Центрального архива общественных движений Москвы «Материальное положение и культурный уровень рабочих Московской губернии». 1929.

12. Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Психология глобальных рисков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

13. 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.

14. Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / отв. ред. А.Л. Журавлев, Д.А. Китова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.

15. Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / отв. ред. В.С. Степин. – М.: Наука, 2007.

16. Рубинштейн М.М. Юность: по дневникам и автобиографическим записям. – М., Издание Высших Педагогических Курсов при МВТУ. 1928.

17. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.

18. Феномен и категория зрелости в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

19. Холондович Е.Н. Психологическое самочувствие человека как психологическая проблема // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. Том 3. – № 4(12). – 2018. Электронный журнал: http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document647.pdf

20. Юревич А.В., Журавлев А.Л. Количественная оценка психологического состояния современного российского общества // Современная социальная реальность России и государственное управление: Социальная и социально-политическая ситуация в России в 2012 году. В 2-х т. Том 1. – М.: ИСПИ РАН, 2014. – С. 92–100.

21. McAdams, D.P. The Psychology of Life Stories // Review of General Psychology. 2001. Vol.5, №.2. P. 100–122.

Е.Н. Холондович

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

Б.Н. Тугайбаева

помощник директора по аспирантуре,
ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА В КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ИСТОРИИ

**** Работа выполнена по гранту РФФИ № 18-013-00815***
«Динамика психологического самочувствия личности в России
(психолого-историческая реконструкция
90-е г. XX в. по настоящее время)»

Аннотация. В статье изложены результаты исследования динамики психологического самочувствия личности в исторической ретроспективе, в период с 90-х годов XX века по настоящее время, с позиций исторической психологии. Анализируются в качестве исторических источников материалы периодики за

кризисные годы в истории современной России, выделяются характеристики психологического самочувствия личности, которые подвергаются обработке с использованием методов информационных технологий. Семантический анализ большого массива газетных текстов позволил проследить некоторые тенденции изменения психологического самочувствия в кризисные годы. Устойчивое присутствие отрицательных характеристик самочувствия является выражением сохраняющегося с 90-х годов XX в. эмоционального напряжения граждан.

Ключевые слова: психологическое самочувствие человека, кризисные моменты истории, историческая психология, характеристики самочувствия, динамика психологического самочувствия.

E.N. Kholondovich, B.N. Tugaybaeva

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A PERSON IN THE CRISIS PERIODS OF HISTORY

Annotation. The article presents the results of the study of the dynamics of psychological well-being of the individual in historical retrospect, in the period from the 90-ies of XX century to the present, from the standpoint of historical psychology. The article analyzes as historical sources the materials of periodicals for the crisis years in the history of modern Russia, highlights the characteristics of psychological well-being of the individual, which are processed using the methods of information technology. Semantic analysis of a large array of newspaper texts allowed us to trace some trends in psychological well-being in the crisis years. The steady presence of negative characteristics of well-being is an expression of the emotional tension of citizens that has persisted since the 90s of the twentieth century.

Keywords: psychological well-being of a person, crisis moments of history, historical psychology, characteristics of well-being, dynamics of psychological well-being.

XX век в истории России отмечен многими значимыми событиями, но революционный 1917 год – самый важный, переломный в истории XX века, не только для России, но и для всего мира. Грандиозные потрясения в политической, идеологической, экономической сферах, произошедшие на протяжении девяти месяцев, привели к изменениям во всем укладе жизни многомиллионной страны, оказывали несомненное влияние на самочувствие людей. Подобная ситуация сложилась в стране и в конце 80-х годов XX века – распад СССР стал не только геополитической, но и экономической катастрофой; граждане переживали острейший общественный кризис, сопровождавшийся потерей идеологических ориентиров, ростом безработицы, социальной незащищенностью, эмоциональными потрясениями. Пережитые людьми разрушения общественного устройства имеют свое отражение на дальнейшем психологическом состоянии как на макро-

уровне (нация, народ), так и на уровне отдельного человека. Самочувствие человека и общественных групп в новых исторических условиях существования государства в послереволюционные годы начала века, так и в современной России, выступают предметом исследования историков, социологов, культурологов, а также и психологов.

В настоящее время в отечественной психологии самочувствие человека изучается с разных позиций, его понимают: как аспект психологического здоровья, отражение духовного благополучия личности (М.И. Воловикова, Е.А. Сергиенко, И.В. Дубровина, Б.С. Братусь, Н.И, Джидарьян и др.); социальное самочувствие, как показатель взаимодействия личности и социума, включенности человека в различные социальные группы (А.А. Русалинова, Ж.К. Тощенко, С.В. Харченко, А.Л. Журавлев, В.А. Хащенко и др.). В зарубежной психологии многочисленные работы посвящены изучению психологического благополучия (well-being), проявляющемуся через такие показатели как качество жизни, личностный рост, уровень зрелости и полнота функционирования личности (Н. Брадбурн, К. Рифф, Э. Динер, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.).

Проанализировав работы исследователей, в которых самочувствие человека рассматривалось как показатель какого-либо другого личностного или социального явления, мы можем отметить, что они не отражают в полной мере многогранность данного психологического феномена. С целью изучить психологическое самочувствие в разных его значимых проявлениях, нами было предложено следующее определение психологического самочувствия как системного и динамического явления. Оно понимается нами как *актуальное, субъективное психологическое состояние человека, внутреннее ощущение им себя в окружающей действительности, и раскрывающееся на разных уровнях самоощущения – индивидном (физиологическое состояние), личностном (установки, самоотношение, ценностные ориентации, потребности, локус контроля), субъектном (как субъект деятельности), имеющее свою структуру, компонентами которой являются – когнитивный, эмоциональный и личностный уровни (активность). Формируется психологическое самочувствие под воздействием личностных свойств и качеств человека, микро- и макросреды, исторического прошлого субъекта. Проявляется психологическое самочувствие через представления человека о его настоящем, про-*

шлом и будущем, через его удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью в целом, ощущением счастья/несчастья, в его активности, насколько он в своей деятельности и жизни в целом реализует себя как личность и субъект. Необходимо отметить, что поскольку психологическое самочувствие – это системный феномен и проявляется на разных уровнях существования человека, то его следует изучать комплексно, с позиций разных направлений и отраслей психологии: психология личности, социальная психология, психология развития, историческая психология.

Важнейшие факторы, влияющие на психологическое самочувствие, – социальная среда и общество в целом, а также историческое прошлое человека. С нашей точки зрения историческая психология является той отраслью психологической науки, в задачи которой входит изучение человеческой психики в контексте историко-культурных изменений; именно в русле исторической психологии, возможно, раскрыть важную грань такого многоуровневого образования, каким является психологическое самочувствие личности – исторический вектор развития, динамику психологического самочувствия в исторической ретроспективе.

Целью нашего исследования явилось изучение динамики психологического самочувствия личности в России с 90-х годов XX века по настоящее время с позиций исторической психологии. Материал данной статьи представляет логическое продолжение предшествующих этапов, которые мы коротко опишем.

На первом этапе была разработана теоретическая модель психологического самочувствия человека (Холондович, 2018). Задача следующего этапа стала проверка предложенной модели на выборке современных взрослых людей. Использовался метод фокус-групп, на которых дискутировались представления респондентов о психологическом самочувствии человека; качественному анализу подвергались эссе участников групп, в которых были отражены размышления, воспоминания о своем самочувствии в разные критические периоды современной истории и в настоящее время. Представленные в теоретической модели характеристики психологического самочувствия нашли свое подтверждение в ответах участников исследования. Из предложенных участниками описательных характеристик психологического самочувствия нами были отобраны наиболее часто используемые слова и понятия (по четырнадцать положительных и отрица-

тельных), которые стали базовыми для третьего этапа историко-психологического изучения динамики психологического самочувствия личности в России с 90-х г. XX в. по настоящее время.

Период 90-х годов, последовавших за развалом СССР, в исторической ретроспективе оценивается как кризисный. Это было время перехода от социалистической политико-экономической системы, довольно стабильной, к новым рыночным отношениям, сопровождавшимся ростом безработицы, криминала, обнищанием масс, на фоне небывалого многообразия политических партий и течений, либерально-демократических реформ. В условиях общественной нестабильности люди испытывали серьезные эмоционально-психологические нагрузки и потрясения, которые находят свое отражение и в самочувствии современной личности.

Задача последнего этапа исследования состояла в том, чтобы выявить изменения в самочувствии людей на протяжении последних двадцати лет истории развития страны. С целью проведения историко-психологического исследования нами были выбраны в качестве исторических источников статьи еженедельного периодического издания «Аргументы и факты» (АИФ). В 90-е годы АИФ было весьма популярным изданием, оно имело большое количество подписчиков и читателей, печаталось в большинстве регионов России и за рубежом. В нем была представлена «живая ткань истории», освещались все насущные проблемы, фактология текущего момента жизни российского общества. Материалы АИФ представляют собой разные жанры журналистики (авторские статьи, аналитические статьи, короткие заметки на злобу дня, обращения читателей, интервью и др.). Современные источниковеды выделяют публицистику-периодику как «вид исторических источников, возникающих в общественной сфере, выражающий и формирующий общественное мнение» (Плавская, 2008, с. 90). Соглашаясь с этим мнением, мы предположили, что семантический анализ текстов статей АИФ позволит нам проследить динамику психологического самочувствия человека в период российской истории с 90-х годов XX в. по настоящее время.

Для анализа были взяты периоды 1993–1994, 1998–1999, 2007–2008, 2015–2016 годов (шесть последних месяцев одного года и последующие шесть месяцев следующего за ним). Они выбраны потому, что в эти годы происходили важные политические и экономические изменения: 1993–1994 (политический кризис в России), 1998–

1999 (дефолт – экономический кризис), 2007–2008 (так называемый кризис «частного сектора» 2008 г.), 2015–2016 (введение санкций против РФ). События общественной жизни, такие как локальные войны, выборы политических лидеров, мероприятия культурной жизни, спортивные соревнования – значимы в разной степени для разных социальных групп, в то время как экономические изменения ощутимы для всех. Мы предполагаем, что кризисы в экономике оказывают существенное воздействие на психологическое самочувствие граждан, и его динамика в указанные периоды будет наиболее выражена. В исследовании анализировались статьи разного типа в 52 номерах газеты АИФ. В качестве объекта исследования выступили 204 выпуска, включающие 5827 статей, вышедших в указанные выше годы.

В качестве основного инструмента анализа печатного издания использовались информационные технологии, в частности метод машинного семантического анализа текстов с использованием языка php-программирования (универсальным интеллектуальным краулером, поисковой системой, производилась обработка массива данных и дальнейшее прямое сравнение с использованием стандартных строковых функций «поиск подстроки в строке»). Выявлялись употребляемые в текстах слова, их частота появления, которые были выделены нами как базовые для описания психологического самочувствия. К характеристикам психологического самочувствия человека мы отнести 28 понятий (по 14 положительных и отрицательных): положительные – радость, счастье, успех, перспективы, семья, бодрость, активность, любовь, здоровье, удовлетворенность, путешествия, свобода, работа, дружба; отрицательные – уныние, усталость, страх, тревога, печаль, одиночество, смерть, бессонница, безработица, пессимизм, бесцельность, неопределенность. Каждое из них выступало синонимическим ядром близких к нему по смыслу 5 слов.

В таблице 1. представлены процентные соотношения каждого из положительных и отрицательных понятий, характеризующих самочувствие человека, и его ранговое место, по годам, которые оцениваются как кризисные. Как видно из таблицы, из каждого ряда положительных и отрицательных понятий выделяются по пять слов, которые наиболее часто используются в текстах, в процентном отношении они составляют 49–50% от общего числа всех понятий (в таблице обозначены полужирным шрифтом).

Таблица 1

Характеристики личности в кризисные годы российской истории (частота встречаемости в текстах АиФ)

Психологические характеристики	**1993–1994**		**1998–1999**		**2007–2008**		**2015–2016**	
Положительные	**%**	**ранг**	**%**	**ранг**	**%**	**ранг**	**%**	**ранг**
активность	8,03	6	6,33	7	6,38	6	7,91	**5**
бодрость	1,36	14	1,86	14	1,53	14	1,6	14
дружба	7,02	7	7,04	**5**	5,9	7	5,54	8
здоровье	4,78	10	6,01	8	5,77	8	6,17	7
любовь	5,69	9	6,42	6	4,46	11	3,38	13
перспективы	5,93	8	5,7	9	6,46	**5**	7,04	6
путешествия	2,4	13	2,28	13	3,3	13	4,2	11
работа	**14,3**	**1**	**17,4**	**1**	**12,2**	**3**	**11,9**	**4**
радость	4,14	11	5,01	10	5,56	10	5,16	9
свобода	9,05	**5**	4,86	11	5,6	9	4,74	10
семья	11,7	**3**	12,5	**3**	16,8	**1**	13,1	**2**
счастье	13,7	**2**	13,5	**2**	13,2	**2**	12,3	**3**
удовлетворенность	2,54	12	2,8	12	3,46	12	3,73	12
успех	9,3	**4**	8,29	**4**	9,36	**4**	13,2	**1**
Отрицательные	**%**	**ранг**	**%**	**ранг**	**%**	**ранг**	**%**	**ранг**
безработица	3,18	11	2,44	12	0,68	13	1,89	12
бессмысленность	3,43	9	3,58	9	2,16	11	2,26	11
бессонница	0,46	13	0,53	13	0,68	12	0,39	13
бесцельность	0,15	14	0,08	14	0,1	14	0,02	14
неопределенность	7,07	**5**	7,29	**4**	8,01	**4**	6,42	**5**
одиночество	5,43	6	4,68	8	5,73	6	5,64	6
пессимизм	3,28	10	2,81	11	2,54	10	2,59	9
печаль	9,94	**4**	6,43	**5**	6,01	**5**	6,5	**4**
раздражение	4,92	7	5,7	6	3,63	8	3,75	8
смерть	23,4	**1**	26,6	**1**	35,4	**1**	31,9	**1**
страх	15,6	**3**	18,5	**2**	15,7	**2**	14,2	**3**
тревога	16,2	**2**	13,5	**3**	12,3	**3**	17,9	**2**
уныние	4,46	8	4,76	7	3,63	7	4,13	7
усталость	2,46	12	3,01	10	3,44	9	2,38	10

В 1993–94 гг. на первом месте по частоте употребления из положительного ряда оказалась «работа» (и близкие по корневому составу слова), на втором – «счастье», на третьем – «семья», на четвертом – «успех», на пятом – «свобода» (см. таб. 1). В 1998–1999 гг. четыре первые позиции остались у тех же слов и в том же порядке, только пятое место заняла «дружба», а «свобода» опустилась до

одиннадцатого ранга. В 2007–2008 гг. первый ранг оказался у слова «семья» (и родственных ему), второй занимает «счастье», на третьем – «работа», далее – «успех», пятый ранг – «перспективы». В 2015–2016 гг. частоты употребления слов «успех» и «семья» оказывается весьма близкими по значению (2758 и 2712) (см. таб.2), соответственно ранги первый и второй; на третьем месте «счастье», далее – «работа», на пятом – «активность».

Таблица 2

Наиболее 5 употребляемые понятия (характеристики психологического самочувствия) в кризисные годы (из тексов АиФ)

в 1993–1994 гг.			
Положительные понятия		Отрицательные понятия	
работа	971	смерть	457
счастье	1063	тревога	316
семья	796	страх	305
успех	652	печаль	194
свобода	614	неопределенность	138
в 1998–1999 гг.			
Положительные понятия		Отрицательные понятия	
работа	1368	смерть	654
счастье	1063	страх	455
семья	982	тревога	332
успех	652	неопределенность	179
дружба	552	печаль	158
в 2007–2008 гг.			
Положительные понятия		Отрицательные понятия	
семья	1704	смерть	1101
счастье	1335	страх	488
работа	1231	тревога	382
успех	947	неопределенность	249
перспективы	653	одиночество	187
в 2015–2016 гг.			
Положительные понятия		Отрицательные понятия	
успех	2758	смерть	1831
семья	2712	тревога	983
счастье	2537	страх	781
работа	2451	неопределенность	365
активность	1669	печаль	362

Постепенно, в историческом времени, растет употребление слов с корневой основой слова «здоровье» – с 10 места в 1993–94 гг. повы-

шается до 7 в 2015–16 гг. То же самое можно проследить и со словом «перспективы» – в 1993–94 г. оно занимает 9 ранг, в 1998–99 г. – 10 ранг, а уже в 2007–08 и 2015–16 гг. – 5 и 6 соответственно. Что говорит о наметившейся тенденции к изменениям в психологическом самочувствии россиян и о появлении новых возможностей и надежд. Слово же «удовлетворенность» на всем временном отрезке показывает 12 ранг, также как «бодрость» стабильное 14 место. Интересно, что слово «успех» занимающее 4 ранг с 1993 по 2008 г. в 2015–16 гг. переходит на первое место.

В результате анализа полученных данных мы можем констатировать, что в целом психологическое самочувствие человека в России с 1993 по 2016 год (за 23 года) имело положительную окраску. Об этом говорит преобладание упоминаний в прессе именно положительных слов. Мы можем также выделить базовые понятия, которые наиболее часто упоминаются в публикациях. Это – положительные: работа, счастье, семья, успех; отрицательные – смерть, страх, тревога.

Интересно, что слово «работа» в 1993–94 (см. таб. 1) и 1998–1999 гг. (см. таб. 1) занимало ведущие позиции в сознании граждан, как условие положительного психологического самочувствия граждан (14.3% и 17,4%). Оно ассоциировалось с возможность материального обеспечения, стабильным социальным положением человека в условиях сложной политической и экономической обстановкой в стране в эти периоды: 1993–94 гг. – политический кризис, путч, изменение конституционных норм и правил, растущая безработица; 1998–99 гг. – экономический кризис (дефолт), обвал рубля, закрытие многих фирм, безработица. В 2007–2008 гг. и 2015–2016 гг. большое значение для положительного психологического самочувствия граждан в России имела семья (16.8% и 13.2% соответственно) (см. таб.1). Это подтверждает факт, что значимость семьи, как сферы безопасного существования человека в условия нестабильности социальных институтов и незащищенности граждан, возрастает. Современные исследования менталитета и ценностных ориентаций молодежи также показали значение семьи как традиционной ценности в российском обществе (Историогенез и современное состояние…. 2016; Журавлева, 2014). Высокий ранг понятия «успех» (13 %) в 2015–2016 гг. (см. таб. 1) и связанных с ним атрибутов социальной успешности, по всей видимости, отражает тенденцию значимости индивидуального благополучия, высокого социального статуса, материальной обеспечен-

ности для россиян. Возможно, это обусловлено растущей популярностью капиталистических индивидуалистических ценностей. Успех и солидный доход, по мнению Э. Фромма, есть главный показатель устойчивости существования человека в капиталистическом обществе (Фромм, 2007).

Интересно, что пятый ранг занимают разные понятия: в 1993–1994 гг. – свобода (9,36%), в 1998–99 гг. – дружба (7,04 %), 2007–08 г. – перспективы (6,46%), 2015–16 г. – активность (7,91%) (см. таб. 1). Это отражает динамику в психологическом самочувствии россиян, обусловленную социально-политическими и экономическими изменениями в обществе. Если в 1993–94 гг. в эпоху резких политических и экономических изменений в стране, становления демократии на основах рыночной экономики свобода была главным лозунгом демократических сил и чаяний граждан, то в 1998–99 гг., когда произошел серьезный экономический кризис и возникла угроза потери работы, многим людям для поддержания положительного самочувствия необходимо было дружеская поддержка и общение со значимыми другими. Например, в психологических исследованиях 1997–1998 гг. (Джидарьян, Антонова, 1998; Джидарьян, 1997) было показано, что в условиях непрекращающихся реформ в России личность выбирает в качестве совладающего поведения избыточную мечтательность и уход в себя и может быть, как следствие, становится приоритетным общение с близкими людьми.

Нарастание в периодике встречаемости понятия «перспективы» (6,46%) (см. таб. 1) в 2007–2008 гг. отражает надежды граждан на экономический рост и улучшение жизни. Стабильная работа, увеличение благосостояния и т.п. открывало перед личностью новые возможности. Введение же санкций в 2014 г., обвал рубля, новая угроза безработицы требовала от человека проявление активности в профессиональной деятельности. «Успех» (131%) , который в данный период занимает первое место по рангу в положительном самочувствии человека, напрямую зависит от активности личности – пятое место по рангу (7,91%) (см. таб. 1). Устойчивое нарастание страхов и тревоги, неизменно высокие показатели встречаемости понятия «смерть» может говорить о наличии высокого уровня агрессии в общественных настроениях на протяжении этих 23 лет. Как отмечает А.В. Юревич, повышенная агрессия в обществе является причиной повышенной тревожности, расстройства личности, многих психосоматических и

онкологических заболеваний, одной из причин возрастающего числа самоубийств (Юревич, 2014).

Проведенный анализ позволяет нам сделать вывод, что общественно-политические и экономические детерминанты социальных настроений имеют выраженное влияние на самочувствие граждан. Однако, некоторые люди, несмотря на тяжелые условия жизни, сохраняют воспоминания о кризисных периодах, как о перспективных, и характеризуют свое психологическое самочувствие в эти годы как положительное. Это показал и предыдущий этап нашего исследования. Взрослые респонденты в своих эссе, оценивая 1990-е, 2000-е годы и настоящее время, прошлое оценивали как более перспективное, многообещающее, чем настоящее. Это позволяет нам предположить, что личностные качества, активная субъектная позиция выступают столь же значимым фактором, помогающим человеку вопреки внешним неблагоприятным условиям сохранять стабильное положительное психологическое самочувствие.

Выводы

1. В период с 90-х годов XX в. по настоящее время в психологическом самочувствии россиян выявлена динамика, более заметная в положительных характеристиках и менее выраженная в отрицательных характеристиках.

2. Выявлены базовые понятия, отражающие важные сферы существования человека и связанные с его психологическим самочувствием: «работа», «счастье», «семья».

3. В условиях кризиса в обществе в сознании человека большее значение принимают такие понятия как «смерть», «страх», «тревога», «неопределенность». Они в свою очередь отражают отрицательное психологическое самочувствие личности и становятся маркерами повышенной агрессии в обществе.

Литература

1. Джидарьян И.А. Счастье и удовлетворенность жизнью в русском обществе // Российский менталитет: вопросы теории и практики / отв. ред. К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова. – М., 1997. – С. 187–223.

2. Джидарьян И. А., Антонова Е. В. Проблема общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 76–94.

3. Журавлева Н.А. актуальные тенденции в ценностных ориентациях молодежи в современном российском обществе. Психологическое здоровье лич-

ности и духовно-нравственные проблемы в российском обществе / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.И. Воловикова, Т.В. Галкина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 171–194.

4. Историогенез и современное состояние российского менталитета. Выпуск 2 / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Е.Н. Холондович. Изд-во «Институт психологии РАН», 2016

5. Плавская Е.В. Публицистика как вид исторических источников; проблема определения // Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение», 2008. – С. 81–93.

6. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.

7. Холондович Е.Н. Психологическое самочувствие человека как психологическая проблема, Институт психологии Российской академии наук, Социальная и экономическая психология. Том 3. – № 4(12). – 2018.

8. Юревич А.В. Агрессивность общества как угроза здоровью нации. / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.И. Воловикова, Т.В. Галкина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – С. 113–132.

9. Фромм Э. Бегство от свободы. ММ.: АСТ, Мн.: Харвест, 2007. – 384 с.

Научное издание
**РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
НАКАНУНЕ И ПОСЛЕ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА:
ТЕНДЕНЦИИ, НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ, ПЕРСОНАЛИИ**
(Арзамасские чтения по истории психологии – 4)

Сборник статей
участников Всероссийской научной конференции
с международным участием

Технический редактор С.П. Никонов
Корректор Н.В. Жучкова
Верстка и вывод оригинал-макета З.Ю. Скочигоровой

Подписано в печать: 14.11.2019. Формат 60x84/16.
Усл. печ. листов: 28,1. Тираж: 300 экз. Заказ № 377.

Издательство и типография ООО «Интерконтакт»
607190 г. Саров Нижегородской обл., ул. Герцена, 46